



**Ana Paula Lapa
Cotovio**

**Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal:
percursos e equívocos**



**Ana Paula Lapa
Cotovio**

**Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal:
percursos e equívocos**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

Ao Francisco, que sempre me apoiou incondicionalmente.

Aos meus pais, pelo exemplo de solidariedade e otimismo.

o júri

Presidente

Doutor Luís António Pardal

professor associado com agregação da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves

professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
(arguente)

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho

professor associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
(orientador)

agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Meireles Coelho, pelo que me proporcionou aprender, pela disponibilidade e tolerância demonstradas ao longo deste trabalho.

À minha família, particularmente aos meus pais, pelo apoio e incentivo, e ao meu irmão pela leitura crítica desta dissertação.

À Lúcia, fiel companheira nesta caminhada.

Ao Rodrigues, pela paciência e rigor ao fazer a revisão da tese.

Aos meus amigos, que me apoiaram e compreenderam as minhas ausências.

palavras-chave

Aprendizagem ao longo da vida; nível 2 do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ); competências; diversificação educativa; cidadania produtiva; (escolaridade obrigatória; educação básica e secundária).

resumo

No ocidente, a partir da Grécia, a escola desenvolveu-se como alternativa ao trabalho. No início do séc. XXI o paradigma europeu (2000-2020) de aprendizagem ao longo da vida preconiza no nível 2 do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ; EU, 2008) um ensino por áreas de trabalho e de estudo, com percursos diversificados e em Portugal em 2010 continua ainda a manter-se um ensino unificado dos 11 aos 15 anos de idade, orientado para o prosseguimento de estudos e não para a inclusão na vida ativa. A organização dos sistemas educativos de Portugal e Espanha, no correspondente ao nível 2 do QEQ nos anos 1960, era idêntica. Como é que em Portugal e Espanha os sistemas educativos se têm vindo a desenvolver no nível 2 na relação estudo/ trabalho nos últimos 50 anos? Foi feita uma análise comparada, de 1960 a 2010, dos percursos de escolaridade obrigatória, educação básica, educação secundária e formação profissional, em Espanha e Portugal, no nível 2 do QEQ, com as orientações das organizações internacionais. Verificou-se que a partir de 1990 o sistema educativo espanhol englobou na educação básica a educação primária (nível 1) e a educação secundária obrigatória (nível 2), enquanto o ensino básico em Portugal manteve a estrutura anterior não acompanhando a maioria dos países europeus. Concluiu-se que em Espanha e Portugal ainda não se integram áreas de trabalho e/ou de estudo diversificadas no nível 2 do QEQ, como modalidades do ensino regular, preparando para a cidadania produtiva, ativa e participativa. Continua a conservar-se um modelo elitista, marginalizando os alunos considerados mais fracos para a formação profissional e selecionando os melhores para um ensino exclusivamente académico-científico, que valoriza a obtenção de um diploma e não a aquisição e desenvolvimento de competências para a inclusão na vida ativa.

Keywords

Lifelong learning; level 2 of European Qualifications Framework (EQF); competences; educational diversity; productive citizenship; (compulsory education; basic and secondary education).

Abstract

In the western world, from Greece onwards, school has developed as an alternative to working life. At the beginning of the XXI century the European paradigm (2000-2020) of lifelong learning advocates, in level 2 of European Qualifications Framework (EQF, E.U., 2008), education by areas of work and study, with diverse educational paths. Also, Portugal in 2010 still maintains a unified school for pupils from 11 to 15 years of age, oriented for further studies and not for inclusion in working life.

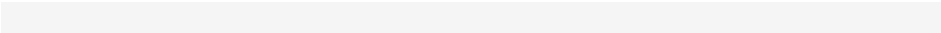
In the 1960s, the organization of educational systems in Spain and Portugal, in the corresponding EQF level 2, was identical.

How have the education systems in Portugal and Spain developed, at level 2, in terms of the relationship study / work in the last 50 years?

A comparative analysis was made of the pathways of compulsory education, basic education, secondary education and professional training courses, in Spain and Portugal, from 1960 to 2010, at level 2 of the EQF, with the guidelines of international organizations.

It was found that from 1990 onwards, in the Spanish education system, basic education comprised primary education (level 1) and compulsory secondary education (level 2), while basic education in Portugal maintained the previous structure, not following the trend in most European countries.

It was concluded that Spain and Portugal have not yet integrated diversified working and/or study areas, at level 2 of the EQF, as possible pathways of regular education, preparing for productive, active and participatory citizenship. An elitist system is maintained, marginalizing those who are considered weaker students by guiding them to professional training, while at the same time directing the strongest ones exclusively to highly scientific and academic education, which values the acquisition of a diploma instead of the acquisition and development of skills to integrate working life.



palabras clave

Aprendizaje a lo largo de la vida; nivel 2 del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC); competencias; diversificación educativa; ciudadanía productiva; (enseñanza obligatoria, educación básica y secundaria).

resumen

En el occidente, a partir de Grecia, la escuela se desarrolló como una alternativa al trabajo. A principios de siglo XXI el paradigma europeo (2000-2020) de aprendizaje a lo largo de la vida aboga en el nivel 2 del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC, EU, 2008) una enseñanza por áreas de trabajo y de estudio, con caminos diversos y en Portugal en el 2010 se sigue todavía manteniendo una enseñanza unificada de los 11 a los 15 años de edad, orientada hacia la continuación de los estudios y no hacia una inclusión en la vida activa.

La organización de los sistemas educativos de Portugal y España, en el correspondiente al nivel 2 del MEC en los años 1960, era idéntica.

¿Cómo es que en Portugal y España los sistemas educativos se han desarrollado en el nivel 2 en la relación estudio / trabajo en los últimos 50 años?

Se hizo un análisis comparativo de 1960 a 2010, de los caminos de enseñanza obligatoria, educación básica, educación secundaria y formación profesional, en España y Portugal, en el nivel 2 del MEC con la orientación de las organizaciones internacionales.

Se verificó que a partir del 1990 el sistema educativo español abarcó la educación primaria (nivel 1) y la educación secundaria obligatoria (nivel 2) en la educación básica, mientras que la educación básica en Portugal mantuvo la estructura anterior sin acompañar la mayoría de los países europeos.

Se concluyó que en España y Portugal todavía no se han integrado áreas de trabajo y / o de estudios diversas en el nivel 2 del MEC, como las clases de educación regular, que preparan para la ciudadanía productiva, activa y participativa. Se sigue conservando un modelo elitista que margina a los alumnos considerados más débiles hacia la formación profesional y selecciona a los mejores para una educación exclusivamente académica y científica, que valora la obtención de un título y no la adquisición y desarrollo de competencias para su inclusión en la vida activa.

Índice

Introdução.....	17
1. Educação e formação: desafios do paradigma europeu (2000-2020).....	23
1.1. Desafios da Estratégia de Lisboa (2000-2010).....	23
Uma nova Sociedade da Informação e do Conhecimento para todos	25
Dos conteúdos às competências para a vida e para o trabalho	25
European Qualifications Framework (EQF)	27
1.2. Desafios da Estratégia Europa 2020 (2010-2020)	29
Crescimento inteligente, sustentável e inclusivo	29
Desafios para os sistemas educativos (europeus)	30
2. Percurso europeu do nível 2 do QEQ (1950-2000)	33
2.1. Percurso europeu da educação básica / escolaridade obrigatória (1970-2000).....	33
2.2. Percurso europeu do ensino secundário (1950-2000)	37
3. Percursos e equívocos em Espanha e Portugal para o nível 2 do QEQ ...	43
3.1. Ensino secundário e formação profissional (até 1970)	43
Ensino secundário para a formação de elites	43
Formação para as profissões	46
3.2. Impacto da escolaridade obrigatória em Espanha (1970) e Portugal (1973).....	50
Formação geral e formação profissional na LGE: duas vias alternativas	51
A unificação do ensino secundário na Lei n.º 5/73	52
3.3. Impacto da escolaridade obrigatória em Espanha (1990) e Portugal (1986).....	54
Formação geral e profissional de base (diversificada) na ESO	59
Licealização e unificação do 3.º CEB	61
3.4. A educação e formação de nível 2 em Espanha e Portugal (2000-2010)	64
As reformas em Espanha.....	65
O aumento da escolaridade obrigatória em Portugal	70
Conclusão	77
Bibliografia.....	83

Abreviaturas:

BIE – *Bureau International d'Éducation*
 CoE – Council of Europe / Conselho da Europa
 CEB – Ciclo do Ensino Básico
 CEE – Comunidade Económica Europeia
 CEF – Curso de Educação e Formação
 CERI – *Center for Education Research and Innovation*
 CNCP - *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CPTV – Ciclo Preparatório TV
 EFTA – *European Free Trade Association*
 EGB – *Educación General Básica*
 EQF – *European Qualifications Framework*
 ES – Espanha
 ESO – *Educación Secundaria Obligatoria*
 EU - *European Union*
 EURYDICE – *Information on Education Systems and Policies in Europe*
 FP I – *Formación Profesional de primer grado*
 FP II – *Formación Profesional de segundo grado*
 FP III – *Formación Profesional de tercer grado*
 INCUAL - *Instituto Nacional de las Cualificaciones*
 KSC – *knowledge – skills – competences*
 LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
 LGE – *Ley General de Educación*
 LOCE – *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*
 LOCFP - *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*
 LODE – *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*
 LOE – *Ley Orgánica de Educación*
 LOGSE – *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*
 LOPEG – *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*
 ME – Ministério da Educação
 MEC – *Ministerio de Educación y Ciencia*
 MECD – *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*
 MEC/INECSE - *Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*
 ME/DAPP – Ministério da Educação/ Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
 ME/GAE - Ministério da Educação/ Gabinete de Avaliação Educativa
 ME/GEP – Ministério da Educação/ Gabinete de Estudos e Planeamento
 ME/GETAP – Ministério da Educação/ Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
 MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros
 OECD / OCDE – *Organisation for Economic Co-Operation and Development*
 OIT – *International Labour Organization*
 PIB – Produto Interno Bruto
 PISA – *Programme for International Student Assessment*
 PRM – Projeto Regional do Mediterrâneo
 PT – Portugal
 QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
 TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
 UN – *United Nations*
 UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Introdução

O título completo da dissertação, se não existissem restrições administrativas, seria: «Aprendizagem (inicial e ao longo da vida) de nível 2 do Quadro Europeu de Qualificações em Espanha e Portugal: percursos e equívocos».

No dealbar do século XXI repõe-se o problema-desafio da educação como desenvolvimento pessoal ou social, ou pessoal e social. A Declaração do Milénio das Nações Unidas (UN) vem reafirmar os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade à escala global, desejando que a “globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo” e que as relações internacionais assentem na liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, desenvolvimento sustentável, responsabilidade comum na gestão do desenvolvimento económico e social para a concretização das “aspirações universais de paz, cooperação e desenvolvimento” (UN, 2000). A Estratégia de Lisboa 2000-2010 (EU, 2000) e a Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) pretendem modernizar o modelo social europeu através do investimento nas pessoas (no seu bem-estar e felicidade pessoal e social) e na construção de uma sociedade e Estado de Bem-Estar (*Welfare State / Estado Activo de Bienestar*, traduzido em português por *Estado-Providência* e em francês *État-Providence*) ativo e dinâmico (com a participação solidária de todos para todos). Para isso, alerta para a necessidade de todos os Estados-Membros porem em marcha práticas comuns de atuação, de acordo com as realidades nacionais, a fim de facilitar o acesso e o sucesso de todos e de cada um a uma educação de qualidade e garantir uma formação para as profissões e para o trabalho (*job*), com vista à construção de uma cidadania produtiva, para que ninguém seja pessoal, económica e socialmente excluído, quer no usufruto quer na contribuição. A concretização destes objetivos foi sendo consensualizada e depois formalizada através de um Quadro Europeu de Qualificações – QEQ (EU, 2008) para a aprendizagem ao longo da vida, composto por oito níveis de referência que tipificam o que cada ser humano é capaz de «saber», «saber fazer» e «fazer» em cada um dos níveis, independentemente das vias e modos de aprendizagem (formal ou não), duração, local em que foram adquiridas. Cada nível de qualificação baseia-se na descrição dos resultados de aprendizagem, definidos em termos de conhecimentos (teóricos e factuais); aptidões – *skills* (*cognitivas*, incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo, e *práticas*, implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos) e competências (como integração dos conhecimentos e aptidões em determinada situação, implicando responsabilidade e autonomia).

No nível 1 das qualificações, os resultados de aprendizagem baseiam-se em conhecimentos gerais/globais; aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples; competências que se concretizam em trabalhar ou estudar sob supervisão direta num determinado contexto. O nível 2 centra-se: ¹⁾ em conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo; ²⁾ em aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas; ³⁾ em competências que implicam trabalhar ou estudar sob supervisão direta com um certo grau de autonomia.

Diferenciam-se um do outro pelo seguinte: – o nível 2 é baseado em conhecimentos *factuais* básicos e não apenas *gerais*; – no nível 2 as aptidões (*skills*) têm sempre uma componente cognitiva e prática e são referidas a uma situação que, por um lado, gera informação que é preciso descodificar (literacia) e, por outro, sobre a qual é preciso atuar resolvendo o problema, e não apenas a realização de tarefas simples que podem ser descontextualizadas; – o nível 2 implica maior grau de autonomia, liberdade e responsabilidade como atitude ao trabalhar *ou* ao estudar.

Nota-se no texto do QEQ a ambiguidade do *e/ou* ao referir: ¹⁾ *In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual* / no âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais; ²⁾ *basic cognitive and practical skills required* / as aptidões como cognitivas (...) e práticas (...) ³⁾ *work or study* / as competências são descritas em termos de responsabilidade e autonomia para trabalhar ou estudar.

A herança cultural tem separado trabalho de estudo desde a Grécia Antiga, onde só ia à escola quem não precisava de trabalhar para viver. Esta separação tem-se mantido nos sistemas educativos e hoje ainda se hesita entre atribuir à educação só estudo ou estudo-e-trabalho. A Estratégia de Lisboa / Europa 2020 vem repor o problema tão velho quanto as «escolas» gregas, adotadas pela Europa, onde o trabalho não tem lugar. No entanto, embora assumindo o peso cultural da «escola» em toda a Europa, considera que “a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o trabalho e o emprego (*job*)” e não a prossecução ilimitada de estudos que não aproximam da vida ativa e do trabalho. É no nível 2 que se aprende a literacia para o emprego: conhecer-se a si próprio nas suas motivações e competências, e saber ler as oportunidades que se lhe apresentam por mais inesperadas e não programáveis que sejam. Assim, tem de se optar entre a educação para reproduzir o passado e a educação para melhorar o futuro: – a educação destina-se a preparar os “melhores” para prosseguirem estudos (?); ou – a educação destina-se a proporcionar a cada um o desenvolvimento pleno das suas capacidades e compe-

tências para ser um cidadão feliz e produtivo que, para isso, precisa de continuar a sua educação ao longo de toda a vida a fim de melhor responder aos desafios que vai encontrando (?).

A noção de educação básica foi sendo desenvolvida nas últimas décadas, desde os anos 1960/70, no Conselho da Europa (CoE) e culminou no Projeto n.º 8 (1988), sendo assumida pela UNESCO desde os anos 1970 como “ciclo de base de estudos” (UNESCO, 1974); na *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) e no Relatório Delors para a Unesco (1996: 106). Esta «educação básica» (até aos 11/12 anos) é, no QEQ, o nível 1, onde não há lugar para diversificações disciplinares. Pergunta-se: quando começar com a diversificação curricular em disciplinas e áreas – ou só de estudo, ou só de trabalho, ou de estudo e de trabalho? E estamos no problema da conjunção copulativa ou da disjuntiva ou das duas: e, ou, e/ou.

Nas décadas de 1980/90 foi-se construindo no CoE (1983; 1997) o novo projeto do ensino secundário para a Europa como uma etapa de orientação educativa e profissional, com percursos diversificados, dando resposta à diversidade de talentos e aptidões e como uma preparação para a empregabilidade e a mobilidade, conjugando, para isso, uma educação geral e uma formação profissional. Este projeto foi assumido pela UNESCO (Delors, 1996), que destacou duas funções para o ensino secundário: a diversidade e a orientação profissional. Esta «educação secundária» (a partir dos 12 anos) começa, no QEQ, no nível 2, onde tem início a diversificação para o estudo e/ou trabalho, para as áreas e para as disciplinas.

Esta distinção do QEQ entre os níveis 1 e 2 é o resultado de uma longa caminhada europeia: nos anos 1950-1980 para a educação pré-escolar, pré-primária, primária, elementar, fundamental, básica (agora simplesmente «nível 1») e nos anos 1980-1990 para o curso geral do ensino secundário, ciclo de orientação, ensino secundário inferior, ensino secundário obrigatório (agora simplesmente «nível 2»). Em Portugal a divisão do «ensino básico» em três ciclos foi o fruto e a causa de equívocos, que impediram a evolução nos percursos que se foram construindo na Europa. Por isso adotamos aqui uma visão e linguagem europeia de difícil compreensão em Portugal, procurando assim contribuir para definir os equívocos do chamado «3.º Ciclo do Ensino Básico» (3.º CEB).

Para isso, pretendemos restringir o problema à análise e caracterização das funções de nível 2 do QEQ que integram o «ensino geral e a formação profissional» (CoE, 1997): – conhecimentos básicos já não gerais, mas *factuais*, ou seja, ligação-articulação-integração

da componente cognitiva com a prática da vida ativa; – aptidões para ler-descodificar (literacia) a situação em que se está e resolver os problemas que se colocam; – competências para trabalhar *e/ou* estudar com um certo grau de autonomia, liberdade e responsabilidade.

Assim: – o que é o nível 2 do QEQ e a sua história na EU-Europa desde os anos 1950/60? – O que tem sido em Portugal (e também Espanha) o correspondente ao nível 2 do QEQ, desde os anos 1950/60, e em que medida integram (ou não) a educação geral e formação profissional(izante) com percursos diversificados? – Que desafios para o «3.º CEB» em Portugal face ao QEQ?

Pela minha experiência como professora do 3.º CEB, tenho observado que este nível de ensino não garante aos alunos uma preparação para o trabalho, o emprego e as profissões (sendo a última etapa da escolaridade obrigatória até à aplicação da Lei n.º 85/2009), ministrando um currículo exclusivamente académico-científico. Ademais o 3.º CEB desenvolve um currículo uniforme, indiferente às diferenças individuais dos alunos, permanecendo um ensino excludente, gerador de exclusão sucessiva, ao pretender selecionar os “melhores” para prosseguirem estudos, abandonando os considerados mais fracos.

Para ver melhor, procurou-se analisar o sistema educativo português, concretamente ao nível do 3.º CEB, através do exterior. Considerou-se que Espanha seria uma boa opção devido a algumas proximidades espacio-temporais, concretamente nos percursos políticos do século XX, na publicação das Constituições, na entrada na Comunidade Económica Europeia, nas reformas educativas das décadas de 70 e 90 do século XX. Para ampliar o alcance deste estudo, pretende-se ainda estabelecer uma comparação das práticas educativas com as diretrizes das organizações internacionais ligadas à educação.

Pretendemos com este trabalho:

- 1) compreender o (novo?) paradigma da EU-Europa 2000-2020 para a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, especialmente no nível 2 do QEQ;
- 2) analisar o percurso da educação básica e do ensino secundário na Europa (1950-2000);
- 3) analisar o percurso da educação e formação de nível 2 do QEQ, numa perspectiva histórico-comparada, em Espanha e Portugal (1950/60-2010), a caminho da integração (ou não) de estudo e trabalho.

Como hipótese subjacente a toda a investigação considera-se que em Espanha e em Portugal ainda não se integram, no correspondente ao nível 2 do QEQ, uma educação geral e uma formação profissional(izante) para a vida e para o trabalho, conservando um ensino de tipo escolar - elitista com vista a prosseguimento de estudos.

Este(s) problema(s) existem desde o tempo da (re)construção europeia e suas instituições (nomeadamente o Conselho da Europa e evolução da EU-Europa) e no espaço da própria Europa (e seus Estados-Membros) em articulação com o resto do mundo e as suas organizações (nomeadamente a UN e particularmente a UNESCO). Os métodos de investigação serão, por isso, o histórico e o comparado e, dada a sua articulação, usá-los-emos na sua pluridimensionalidade como método histórico-comparado, pela comparação dos conceitos e estruturas nos sistemas educativos de Espanha e Portugal (1970-2010), com base no *corpus* legal, com as recomendações das organizações internacionais como a UNESCO, o CoE, a OCDE, a Comissão Europeia.

Num quadro de globalização, a educação comparada assume um destaque especial ao permitir carrear dados através da comparabilidade de teorias e práticas que permitirão conduzir a trabalhos de planeamento e de política educativa. Ademais, estudos das organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE, o CoE e a Comissão Europeia, a par dos relatórios da EURYDICE e PISA, têm contribuído para a realização de trabalhos comparativos, levando a uma crescente autonomia da educação comparada. Lê Thanh Khôi (1981: 42 *apud* Arroteia, Meuris, 1993) define-a como «la science qui a pour objet de dégager, d'analyser et d'expliquer des ressemblances et des différences entre des faits, et/ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel), et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différentes sociétés et à différents moments de l'histoire humaine». Meuris acentua a importância de realizar estudos em educação comparada ao afirmar que «l'internationalisation du monde contemporain a conduit de plus en plus de décideurs politiques à faire leurs choix en tenant compte des solutions adoptées ailleurs afin de rechercher des formules les plus pertinentes et les plus efficaces pour le développement de leur pays» (Arroteia, Meuris, 1993: 47). Garrido refere também que “la finalidad de la educación comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales” (Garrido, 1991: 111). A educação comparada pressupõe uma análise dos sistemas educativos e adquire um maior valor quando é realizada de fora. Neste âmbito, Garrido afirma que «La descripción es siempre previa y necesaria a la comparación, y no podría existir Educación Comparada alguna si en ella no viniera incluida una descripción de los sistemas educativos individualmente considerados. (...)

Pero es igualmente cierto que la Educación Comparada ni se agota ni puede agotarse en un mero análisis de los sistemas educativos. Análisis que, por otra parte, adquiere su pleno valor cuando es realizado desde fuera, con mentalidad auténticamente contrastadora, comparativa» (Garrido, 1987: 19).

Uma das fases do método comparativo é a fase prospectiva, da qual nos aproximaremos na parte final deste estudo.

1. Educação e formação: desafios do paradigma europeu (2000-2020)

Desde o início da (re)construção europeia houve também preocupações com a educação, ciência, cultura e direitos humanos, a cargo sobretudo do CE. Estas preocupações foram passando progressivamente para a estrutura central da EU (European Union / União Europeia) até que o Conselho Europeu de Lisboa (2000-03-23/24) definiu a «Estratégia de Lisboa» (EU, 2000) com o objetivo de reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social, numa sociedade e economia baseadas no conhecimento, pretendendo que cada cidadão adquira, desenvolva e atualize as competências necessárias para aí viver e trabalhar, em centros locais de aprendizagem, flexíveis e polivalentes, abertos a todos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. E para isso propõe a modernização do modelo social europeu, através do investimento nas pessoas que «são o principal trunfo da Europa» e da construção de um Estado de Bem-Estar ativo e dinâmico (EU, 2000). Em 2010 a Comissão Europeia atualiza a estratégia económica para a Europa – Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) – para ultrapassar a crise e relançar a economia dos 27 Estados-Membros para a próxima década, com base num crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, através da concretização de cinco objetivos: ¹⁾ emprego; ²⁾ investigação e inovação; ³⁾ alterações climáticas e energia mais verde; ⁴⁾ educação, formação e aprendizagem ao longo da vida; ⁵⁾ luta contra a pobreza (EU, 2010). Os Estados-Membros são desafiados a adaptar os sistemas nacionais de qualificações ao QEQ, centrar-se na melhoria dos resultados de aprendizagem de cada aluno, proporcionando a aquisição e desenvolvimento de competências ao longo da vida, para que cada ser humano se realize plenamente a nível pessoal e social e participe ativamente na construção de uma cidadania produtiva, através do trabalho e emprego.

Procura-se compreender as diretrizes e desafios lançados aos sistemas educativos dos Estados-Membros, pela Estratégia de Lisboa e pela Estratégia Europa 2020, na mudança de paradigma de educação (baseada no ensino) para educação e formação centrada na aprendizagem ao longo da vida, mais concretamente no nível 2 do QEQ.

1.1. Desafios da Estratégia de Lisboa (2000-2010)

O *Tratado de Amesterdão* (EU, 1997_b) consagrou a educação como um fator determinante para o crescimento europeu e o Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000) deu um passo em frente nesse sentido ao definir um novo objetivo estratégico para a União Europeia, para os próximos dez anos: *"tornar-se na economia baseada no conhecimento mais*

dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" como resposta às "enormes mudanças resultantes da "globalização e dos desafios de uma nova economia e sociedade baseadas no conhecimento" (art. 1.º). E exortou o Conselho (Educação) a proceder a «uma reflexão sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos, que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional» (art. 27.º). Neste âmbito, o Conselho aprovou o relatório que apresentou ao Conselho Europeu de Estocolmo (EU, 2001_e), no qual foram definidos três objetivos para os próximos dez anos: ¹⁾ aumentar a qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros; ²⁾ proporcionar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; ³⁾ abrir os sistemas de educação e formação ao mundo.

¹⁾ A melhoria da qualidade dos sistemas de educação e formação implica: ^{1.1)} investir na qualidade da formação dos professores e formadores, modernizando a formação inicial e contínua, para que os seus conhecimentos e competências acompanhem as mudanças e dêem resposta à diversidade dos alunos e formandos; ^{1.2)} garantir o acesso de todos às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), bem como reforçar a qualidade dos equipamentos e otimizar a utilização dos recursos; ^{1.3)} desenvolver competências essenciais para a sociedade do conhecimento, como a aptidão para a leitura, a escrita e a aritmética, que funcionarão como base para uma educação de qualidade; ^{1.4)} proporcionar a cada um a atualização das competências básicas e o desenvolvimento das competências transversais, como a capacidade de adaptação a novas situações, capacidade de resolução de problemas, tolerância, trabalho em equipa, autonomia, capacidade de aprender. Pretende-se, assim, que cada aluno adquira as competências de base essenciais para ter sucesso na vida pessoal e profissional.

²⁾ Para garantir o acesso de todos aos sistemas de educação e formação, formais ou não formais, é necessário, desde a primeira infância até à idade adulta: ^{2.1)} proporcionar uma educação básica de qualidade; ^{2.2)} facilitar a transição de um sistema a outro, por exemplo, a passagem de um sistema de formação profissional para um sistema de ensino superior; ^{2.3)} proporcionar uma orientação educativa e um aconselhamento sobre os estudos e futuras carreiras a jovens e adultos; ^{2.4)} tornar os sistemas de educação e formação mais atrativos e motivadores; ^{2.5)} personalizar os percursos de aprendizagem.

³⁾ A importância da abertura dos sistemas de educação e formação ao resto do mundo é um dado consensual, devido à crescente mobilidade dos cidadãos, aos desafios de uma economia global e de uma sociedade cada vez mais multifacetada. Espera-se, neste

âmbito, que os sistemas de educação e formação proporcionem: ^{3.1)} aquisição de competências que desenvolvam o espírito empresarial e de investigação, ^{3.2)} ligações com a sociedade civil e os parceiros sociais; ^{3.3)} protocolos com as empresas e os investigadores; ^{3.4)} aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a facilitar a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores; ^{3.5)} implementação de um sistema transparente de acreditação e reconhecimento de diplomas e qualificações (EU, 2001_b; EU, 2002_a).

Uma nova Sociedade da Informação e do Conhecimento para todos

O mundo hodierno é palco de alterações profundas na sociedade e na economia. Estas alterações, acopladas ao fenómeno da globalização, ao aparecimento e ascensão das TIC implicam mudanças ou (re)definições no âmago dos sistemas educativos. É a capacidade de adaptação aos principais aspetos que configuram a mudança que faz com que um Estado não fique de fora da atual fase de desenvolvimento no âmbito da nova sociedade da informação e do conhecimento (Pardal, 2003).

No Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000), os chefes de Estado reconheceram a importância de preparar a Europa para uma economia mais digital e para uma sociedade baseada no conhecimento, com vista à consecução de um novo objetivo estratégico. Seguindo esta orientação, a Comissão Europeia criou o Programa *eEurope* a fim de proporcionar a todos os cidadãos, escolas e empresas dos Estados-Membros o acesso às novas TIC e à sua plena exploração e implementou o Plano de Ação “*eLearning*: pensar o futuro da educação” (2000), que visa dotar a Europa de uma forte “cultura digital” ao proporcionar uma formação adequada a professores e formadores, ao nível das TIC e, essencialmente, ao nível da sua utilização pedagógica e da gestão da mudança. Neste âmbito, recomenda-se que as escolas, as universidades e os centros de formação se tornem centros locais polivalentes de aquisição de conhecimentos para todos, no quadro da educação e formação ao longo da vida (EU, 2001_a; 2001_b; 2001_c; EU, 2003).

Dos conteúdos às competências para a vida e para o trabalho

Na Grécia Antiga *scholê* significava ócio e destinava-se a alguns privilegiados que não precisavam de trabalhar para viver (Meireles-Coelho, 2010_a). Com a revolução burguesa o ensino foi alargado a um maior número de pessoas e, deste modo, foram-se criando modelos educativos que valorizavam os conteúdos (teóricos) considerados essenciais para a formação de uma elite universitária. A escola tornou-se, assim, numa aglomeração

de saberes, desligados da vida e das profissões, que geralmente só eram necessários para estudos ulteriores. Esta concepção de ensino tem vindo a condicionar as estruturas dos sistemas educativos concretamente nos países de tradição católica. A influência de cariz platónico, que considera a preexistência das ideias sobre a prática, determinou uma concepção generalizada que valoriza o saber pelo saber e fez com que frequentemente se identificassem conteúdos com conhecimentos, ou seja, o saber, dissociando aptidões, habilidades, atitudes e valores dos objetivos da educação, dado que não são considerados conteúdos do ensino. Ao invés, nos países de tradição calvinista, a influência de cariz aristotélico levou com frequência à valorização da capacidade de aplicação do próprio conhecimento (Zabala, 2008).

A universalização do ensino nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, associada ao pensamento democrático e às rápidas transformações a nível científico, económico e tecnológico, revelaram a debilidade de um sistema escolar vocacionado para uma minoria seletiva, embora cada vez mais abrangente da população, que não proporciona a todos e a cada um dos jovens uma educação e formação que lhes seja útil e prática. A pressão social sobre a necessidade de tornar as aprendizagens funcionais levou ao ensino por competências. Este conceito não se opõe a conteúdos, pelo contrário, engloba-os. As competências compreendem os domínios do saber, do ser e do saber fazer e surgem como alternativa às antinomias teoria / prática, memorizar / compreender, conhecimentos / habilidades. No seguimento das definições apresentadas pelo Conselho Europeu (EU, 2001_d), Perrenoud (2001), EU (2002_b), OECD/OCDE (2002), Monereo (2005), Zabala define competências como «la capacidad o habilidad (...) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (...) de forma eficaz (...) en un contexto determinado. (...) Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (...) al mismo tiempo y de forma interrelacionada» (Zabala, 2008: 43-44).

Neste âmbito, o Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000) recomenda que cada cidadão possua as “competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação” (art. 9.º) e exorta ao desenvolvimento de uma política de emprego ativa, através da criação de mais e melhores empregos; desenvolvimento de programas especiais que incentivem as pessoas desempregadas a suprir as lacunas de formação; estabelecimento de acordos entre os parceiros sociais; aumento do emprego nos serviços; diminuição da segregação ocupacional, facilitando a conciliação entre o emprego e a família (art. 29.º), considerando que “a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego” (art. 32.º).

E a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (EU, 2006) preconiza o desenvolvimento de uma educação e de uma formação profissional de qualidade, que garantam que, no final do percurso de formação inicial, os jovens adquiram as competências essenciais indispensáveis para o desenvolvimento e realização pessoais, para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, para a inclusão social e para o emprego. O quadro de referência designa oito competências essenciais, que englobam conhecimentos, aptidões e atitudes: ¹. Comunicação na língua materna; ². Comunicação em línguas estrangeiras; ³. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; ⁴. Competência digital; ⁵. Aprender a aprender; ⁶. Competências sociais e cívicas; ⁷. Espírito de iniciativa e espírito empresarial; ⁸. Sensibilidade e expressão culturais (EU, 2006).

European Qualifications Framework (EQF)

O Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000) exortou os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão Europeia a adotar um quadro europeu definindo as novas competências básicas a adquirir no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (art. 26.º). No seguimento desta orientação, foi adotado o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010» (EU, 2002_a), sendo um dos objetivos deste Programa a criação do QEQ para a aprendizagem ao longo da vida. Em 2003 o Conselho aprovou os níveis de referência europeus como ponto de partida para avaliar os desempenhos médios nos Estados-Membros e em 2008 foi aprovado o *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* – QEQ (EU, 2008). Trata-se de uma recomendação, com carácter não vinculativo, de acordo com o princípio de subsidiariedade constante do artigo 5.º do *Tratado de Lisboa de 2007* (EU, 2007), dado que pretende ser um instrumento de apoio aos países da EU, facilitando a cooperação entre eles. Recomenda-se que, até 2010, os Estados-Membros adaptem os sistemas nacionais de qualificações ao QEQ e desenvolvam ações para que, até 2012, todos os novos certificados de qualificações, diplomas e documentos “Euro-pass” emitidos na EU apresentem uma referência explícita ao nível correspondente do QEQ.

O QEQ (anexo I) funciona como um mecanismo de tradução entre os diferentes sistemas de qualificações e os respectivos níveis, no que concerne a educação geral, educação superior, educação e formação profissionais, ao promover a transparência, a comparabilidade e a transferência das qualificações dos cidadãos europeus, adquiridas nos sistemas de formação dos Estados-Membros. O QEQ pretende: ¹) generalizar a aprendizagem ao longo da vida; ²) aumentar a empregabilidade e a mobilidade; ³) proporcionar a inclu-

são social dos trabalhadores e estudantes; ⁴⁾ contribuir para modernizar os sistemas de educação e formação; ⁵⁾ estabelecer pontes entre a oferta dos sistemas de educação e formação e os empregadores; ⁶⁾ criar elos de ligação entre a educação formal, não formal e informal, permitindo a validação dos resultados de aprendizagem (EU, 2008).

O QEQ encontra-se estruturado em oito níveis de referência (englobando todas as qualificações formais possíveis até ao momento) e em níveis de competências alcançados por via formal, não formal e informal. Estes oito níveis diferem entre si pelo nível de complexidade (estrutura vertical do QEQ) e complementam-se por três tipos de resultados de aprendizagem (estrutura horizontal) – (KSC) *Knowledge, Skills, Competences* (Bohlinger, 2007/2008), entendendo-se por:

Knowledge (conhecimentos) – «o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma determinada área de trabalho ou de estudo. No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais»;

Skills (aptidões) – «a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do QEQ, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)»;

Competences (competências) – «a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do QEQ, as competências são descritas em termos de responsabilidade e autonomia» (EU, 2008, ANEXO I).

A concepção dos níveis de referência vem conferir uma nova dinâmica no processo de educação e formação. Os títulos académicos e profissionais revelaram-se insuficientes para descrever as qualificações. A partir de agora os níveis de referência não dependem da duração dos estudos, dos métodos, vias de ensino ou formação, do tipo de estabelecimento em que são realizados, nem dos conteúdos adquiridos, mas baseiam-se nos resultados de aprendizagem definidos em termos de conhecimentos, aptidões e competências, pois descrevem o que cada um deve saber e é capaz de fazer com uma qualificação de determinado nível. Pretende-se implementar uma classificação transparente, destituída de equívocos, dos títulos nacionais com as qualificações do QEQ (Hernández Gordillo, 2008; Markowitsch, 2007/2008; Sellin, 2007/2008).

1.2. Desafios da Estratégia Europa 2020 (2010-2020)

A Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) vem atualizar e adequar as recomendações da Estratégia de Lisboa, aplicada no horizonte 2000-2010, à atual conjectura económica, social e financeira, ao enfrentar desafios como o desemprego, nomeadamente dos jovens; a pobreza e a exclusão social; problemas ambientais; envelhecimento da população e consequente fragilidade dos sistemas de proteção social; pressão sobre os recursos; globalização. Os desafios sociais e económicos lançados pela Estratégia de Lisboa ficaram além do esperado devido à crise económica e à crise dos mercados financeiros. A Europa está a atravessar uma fase de mudança: o PIB teve uma diminuição de 4% em 2009; houve uma inflexão dos níveis de produção industrial; o desemprego atingiu cerca de 23 milhões de pessoas. A Comissão Europeia vem alertar para a importância de se porem em prática reformas coordenadas e céleres, com base nos objetivos e prioridades definidos no cerne desta estratégia. Se as reformas continuarem a realizar-se a um ritmo lento e descoordenado, a Europa poderá vir a sofrer uma lenta recuperação, o que levará ao aumento dos níveis de desemprego e, consequentemente, da exclusão social. Recomenda-se, neste âmbito, que as prioridades e objetivos estratégicos definidos se concretizem em objetivos e trajetórias nacionais, adaptados à situação de cada Estado-Membro. Com base nessas prioridades e objetivos, serão definidas orientações gerais e recomendações específicas para os Estados-Membros «e, em caso de resposta inadequada, serão emitidas advertências» (EU, 2010). Procura-se apresentar as diretrizes da Estratégia Europa 2020 e analisar os desafios lançados aos sistemas de educação e formação da EU.

Crescimento inteligente, sustentável e inclusivo

A Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) vem definir uma prioridade muito concreta: criar mais trabalho e emprego e garantir melhores condições de vida, com base num crescimento inteligente que promova uma economia baseada no conhecimento e na inovação; sustentável, criando uma economia mais eficaz, eficiente e competitiva no âmbito da utilização de recursos; e inclusivo com vista ao desenvolvimento de uma economia com índices mais elevados de emprego, que assegure a coesão económica, social e territorial. Nesta senda, a Comissão definiu cinco objetivos quantificáveis para a EU, para a década 2010-2020, que deverão ser operacionalizados em objetivos nacionais e servirão de referência para avaliar os resultados alcançados: emprego, investigação e inovação, alterações climáticas e energia, educação, luta contra a pobreza.

A Comissão apresenta igualmente sete medidas emblemáticas para incentivar o progresso: ¹⁾ «Uma União da inovação» para promover a investigação e inovação, de modo a assegurar a transformação das ideias inovadoras em crescimento e na criação de mais postos de trabalho; para reforçar a ligação entre os sistemas de educação e formação, o mundo empresarial, e a investigação e inovação e incentivar o empreendedorismo; ²⁾ «Juventude em movimento» para aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação em todos os níveis de ensino, conjugando excelência e equidade, a fim de facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho; ³⁾ «Agenda digital para a Europa» a fim de generalizar o acesso à Internet de alta velocidade para que famílias e empresas usufruam de um mercado único digital até 2013; ⁴⁾ «Uma Europa eficiente em termos de recursos» para apoiar a transição para uma economia hipocarbónica e eficaz na rentabilização dos recursos, de forma a contribuir para um crescimento mais sustentável; ⁵⁾ «Uma política industrial para a era de globalização» para melhorar o desenvolvimento empresarial e industrial de modo a dar resposta aos progressos mundiais; ⁶⁾ «Agenda para novas qualificações e novos empregos» com o objetivo de modernizar o mercado de trabalho e incentivar as pessoas a desenvolver e atualizar as suas qualificações ao longo da vida, com vista ao aumento do emprego e à melhoria do sistema de oferta e de procura de mão-de-obra; ⁷⁾ «Plataforma europeia contra a pobreza» com vista a assegurar uma equidade dos benefícios do crescimento e do emprego, aumentando a coesão social, económica e territorial, para que as pessoas em situação de pobreza possam vir a ter uma vida pessoal digna e socialmente ativa (EU, 2010).

Desafios para os sistemas educativos (europeus)

A Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) recomenda a cada Estado-Membro a concretização das orientações definidas em objetivos e trajetórias nacionais: ¹⁾ investir eficazmente nos sistemas de educação e formação em todos os níveis de ensino; ²⁾ melhorar os resultados escolares em cada nível de ensino (pré-escolar, primário, secundário, profissional e superior) pela aquisição de competências-chave e pela redução do abandono escolar precoce; ³⁾ orientar os currículos escolares para a criatividade, inovação e empreendedorismo; ⁴⁾ adequar os sistemas educativos ao QEQ, com vista à orientação das aprendizagens para as necessidades do mercado de trabalho; ⁵⁾ promover a aprendizagem ao longo da vida, através da flexibilidade entre os diferentes setores e níveis do ensino e da capacidade de tornar os percursos de ensino e formação profissional atrativos; ⁶⁾ assegurar a aquisição e reconhecimento de competências no ensino geral, profissional e superior e na educação e formação para adultos; ⁷⁾ reconhecer as competências adquiridas

pela aprendizagem não formal e informal; ⁸⁾ fomentar a entrada dos jovens no mercado de trabalho com base numa atuação conjunta que englobe os serviços de orientação, aconselhamento e aprendizagem; ⁹⁾ facilitar aos jovens o acesso ao primeiro emprego através da aprendizagem profissional, estágios ou outras experiências laborais; ¹⁰⁾ promover o empreendedorismo com base em programas de mobilidade para jovens profissionais; ¹¹⁾ fomentar parcerias entre os sistemas de educação e formação e o mundo do trabalho, através do envolvimento dos parceiros sociais no planeamento do ensino e da formação; ¹²⁾ desenvolver situações inovadoras, no âmbito da educação e formação, para a população mais desfavorecida (EU, 2010; Meireles-Coelho, Neves, 2010_e).

Estes objetivos foram formalizados através do QEQ para a aprendizagem ao longo da vida. As funções do nível 2 do QEQ apontam para: ¹⁾ desenvolvimento de conhecimentos básicos já não gerais, mas *factuais*, ou seja, interação da componente cognitiva com a prática do mundo laboral, ²⁾ aptidões para compreender-descodificar (literacia) situações e resolver problemas correntes; ³⁾ competências para trabalhar *e/ou* estudar com um certo grau de autonomia e responsabilidade. No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais; as aptidões como cognitivas e práticas; as competências são descritas em termos de responsabilidade e autonomia para o trabalho *ou* para o estudo (EU, 2008). Esta ambiguidade lança um novo e importante desafio aos sistemas de educação e formação da EU, abrindo duas vias de operacionalização no nível 2: a integração de estudo e de trabalho, de estudo ou de trabalho.

*

Os estudos desenvolvidos a partir da (re)construção europeia no COE, UNESCO, OECD/OCDE, Comissão Europeia, Parlamento Europeu foram-se consensualizando, sendo formalizados no QEQ para a aprendizagem ao longo da vida. O processo educativo centra-se agora já não nos currículos, nos professores, ou mesmo, nos alunos, mas na melhoria dos resultados de aprendizagem de cada aluno (independentemente das vias em que foram realizados), num processo contínuo e permanente, para que cada um adquira, desenvolva e atualize competências para ser mais feliz e mais eficaz no trabalho, participando na construção de uma cidadania ativa, participativa e produtiva. Para isso, as escolas deverão transformar-se em centros locais de aprendizagem flexíveis, dinâmicos e motivadores, onde todos usufruam de uma igualdade de oportunidades de aprendizagem, com base na promoção de novas competências básicas, na orientação dos currículos para a criatividade, inovação e empreendedorismo, na diversificação de métodos e de modalidades de aprendizagem, na orientação e aconselhamento educativo e profissional.

Cada nível de qualificação no QEQ centra-se na descrição dos resultados de aprendizagem, definidos em termos de conhecimentos, aptidões e competências. As funções do nível 2 integram a educação geral e a formação profissional, ao descreverem os resultados de aprendizagem em conhecimentos factuais básicos; aptidões para compreender e decodificar uma determinada situação e resolver os problemas que se colocam; competências para trabalhar *ou* estudar com um certo grau de autonomia, responsabilidade e liberdade. Contudo, deixa-se em aberto o problema da integração trabalho / estudo quando se admite uma relação disjuntiva entre os dois em vez de copulativa. Até aos 18 anos a educação/formação não tem de ser profissional propriamente dita, preparando para profissões concretas, mas orientada para profissões com base no desenvolvimento de competências em determinada área; para a vida ativa na sua mobilidade e desafios constantes; para oportunidades que têm de ser aproveitadas pelo empreendedorismo individual. Os desafios que se colocam aos sistemas educativos, nomeadamente europeus, centram-se na operacionalização da integração trabalho-e-estudo como resposta aos imperativos de uma sociedade em permanente mutação e de uma economia em reestruturação constante num mundo cada vez mais global e interdependente.

2. Percurso europeu do nível 2 do QEQ (1950-2000)

Nas décadas de 1960/70 começou a desenvolver-se o conceito de “educação básica”, como uma etapa inicial de um processo que se pretende contínuo e ao longo da vida – ciclo de base de estudos de escolaridade obrigatória até pelo menos aos 14 anos de idade (UNESCO, 1974) e no CE como um processo contínuo dos 3/4 aos 11/12 anos de idade (nível 1 do QEQ). Neste âmbito, os conceitos de ensino primário, escolaridade obrigatória e educação básica foram alvo de equívocos. Na UNESCO começou por considerar-se o ensino fundamental para todos até aos 14 anos, idade antes da qual não se podia trabalhar (UN. ILO/OIT, 1973). Na Europa, porém, foi-se adquirindo que antes dos 16 anos não era permitido o trabalho permanente no setor privado e antes dos 18 anos no setor público. Na Europa o conceito de educação básica, integrando a educação primária obrigatória, foi evoluindo e passou a integrar também o primeiro ciclo do ensino secundário (12-16 anos, 7.º-10º anos de escolaridade), assumindo-o também como aprendizagem «básica» para os alunos. Nos anos 1980/90 deu-se uma atenção especial ao ensino secundário, que se inicia pelos 12 anos de idade (COE 1983, 1997; Delors, 1996), e a partir dos anos 1990 as atenções centraram-se no ensino superior. Progressivamente estas preocupações foram sendo assumidas pela EU. O lançamento do QEQ, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, resulta, assim, da confluência de trabalhos realizados desde a (re)construção europeia num quadro de consensualidade dos diferentes Estados-Membros e vem centrar-se na melhoria dos resultados de aprendizagem de cada aluno. O nível 1 do QEQ corresponde ao conceito de educação básica do Projeto n.º 8 (COE, 1988) e do Relatório Delors (1996), dos 2/3 aos 11/12 anos de idade, enquanto o nível 2 corresponde ao ensino secundário elementar / inferior / ciclo de orientação / ensino secundário obrigatório, a partir dos 12 anos de idade até aos 16 (7.º-10º anos de escolaridade). Estes dois níveis do QEQ apresentam designações diferentes nos países da EU, pelo que nos propomos fazer uma abordagem histórica comparada dos seus percursos.

2.1. Percurso europeu da educação básica / escolaridade obrigatória (1970-2000)

A partir do século XVIII a obrigatoriedade de frequência do sistema educativo formal começou a ser uma realidade na Europa, por se considerar que a educação é demasiado importante para ser deixada ao critério ou às possibilidades reais de cada cidadão. Os ideais liberais do século XIX introduziram as democracias parlamentares, baseadas na cidadania esclarecida que implicava saber «ler, escrever e contar», além de uma certa

autonomia económica, condições sem as quais não se podia participar politicamente através do voto. O interesse pela educação desenvolveu-se com a ambição do poder político de controlar a sociedade em geral. Nos países de tradição protestante a escolaridade tende a tornar-se obrigatória, mantendo o cunho de religião nacional paga pelo príncipe: escolaridade obrigatória dos 6 aos 12 anos de idade no ducado alemão de Weimar em 1619 (Meireles-Coelho, 2010_b). Nos países de tradição católica, sob influência do laicismo francês, pretende-se criar um sistema de ensino público, laico e aconfessional, gratuito, pago pelo Estado, com os mesmos objetivos políticos da escolaridade obrigatória dos países de tradição protestante (Meireles-Coelho, 2010_c).

Após a II guerra mundial a educação foi sendo reclamada como um direito não só no acesso, mas essencialmente no sucesso pessoal e social e considerada um fator essencial para o desenvolvimento económico. Aprender a “ler, escrever e contar” numa determinada faixa etária era manifestamente insuficiente para acompanhar as rápidas mudanças que se verificavam a nível científico, tecnológico, económico e social à escala global. A universalização do ensino primário levou definitivamente a uma procura crescente de formação posterior, o que levou os Estados a darem respostas diversas, sendo a mais frequente a educação básica. Os antigos ensinamentos primários foram aumentando até aos 11/12 anos e os ensinamentos secundários, ou parte deles, foram sendo também eles obrigatórios (Meireles-Coelho, Cotovio, 2009_a).

O conceito de escolaridade obrigatória designa a duração durante a qual uma criança deve usufruir de uma educação formal, pretendendo-se que ao longo deste período adquira uma formação de base, que lhe permita uma preparação para a vida ativa. Esta designação tem sido alvo de diferentes interpretações, sendo a mais frequente a confusão com educação básica, no entanto, os dois conceitos estão longe de serem idênticos. Na Dinamarca, por exemplo, a obrigatoriedade reside na instrução como processo e não na escolaridade como frequência. A concepção coerciva ou compulsiva da escolaridade proposta pelo Estado tende a desaparecer nos países desenvolvidos onde a educação secundária obrigatória é já generalizada. Tal como na Dinamarca, na Suécia, a educação básica desenvolve-se ao longo de 9 anos (a partir dos 7 anos) no mesmo estabelecimento, coincidindo com o período de escolaridade obrigatória, o que não impede a sua divisão em diferentes etapas e a sua diversificação em currículo nacional e currículo local da escola (OECD/OCDE, 1983). Noutros países da União Europeia faz-se a distinção entre educação primária e educação secundária, incluindo na escolaridade obrigatória o primeiro ciclo da educação secundária ou mesmo toda a educação secundária (EU, 1994).

Em França em 1947 a comissão Langevin-Wallon propunha já o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, em 3 ciclos: primário de 6 anos (6-11 anos), orientação de 4 anos (12-15 anos) e determinação de 2 anos (16-18 anos). Este projeto não chegou, na altura, a concretizar-se. E em 1959 a reforma Berthoin previa que a escolaridade obrigatória em França se prolongasse até aos 16 anos de idade a partir de 1967 (Gaspar, 2003; Prost, 2004; Meireles-Coelho, 2010_d).

Em 1970 a OIT, criada em 1919-06-28, instituiu a idade mínima de 14 anos para a entrada na vida ativa, nos países onde a escolaridade obrigatória não fosse mais prolongada. Entre 1968 e 1974 foi-se desenvolvendo, em Paris, no CERI/OCDE e na UNESCO, um modelo de 8 anos de escolaridade obrigatória para sistemas educativos de países em vias de desenvolvimento e designado “supersistema de educação institucional” (UN. UNESCO, 1974). Englobava um ciclo de base de estudos de escolaridade obrigatória («Ensino Elementar»), dos 6 aos 14 anos. O “ciclo básico de estudos” consistia na primeira etapa formal do processo educativo, contínuo e ao longo da vida. Este ciclo de duração variável – 8, 9 ou 10 anos – consoante a situação e os recursos disponíveis de cada país, pretendia reforçar os conhecimentos gerais de base, através de um tronco comum. A sua concretização implicava novas estruturas educativas; novos objetivos e novos conteúdos; métodos flexíveis, abertos a todos e diversificados; ensino individualizado, possibilitando a cada um progredir ao seu próprio ritmo; formação de professores em função das novas concepções do processo educativo; ligação da escola a experiências extra-escolares e ao mundo do trabalho. E era seguido de um ciclo de ensino secundário («Ensino Geral» de 4 anos) orientado para profissões (UNESCO, 1974).

1974 – UNESCO				Ensino Elementar								Ensino Geral			
				6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

(UNESCO, 1974: ED-74/Conf. 622/5, Anexo III, página 2)

Na década de 80 a educação básica obrigatória de 8 anos (UNESCO, 1974) estava longe de se concretizar nos países em vias de desenvolvimento, mas a Europa pretendeu dar um passo em frente: sentia-se, por um lado, a necessidade de integrar as crianças dos 3/4 anos num ambiente educativo, de modo a diminuir as dificuldades de entrada na escola e, por outro, tornava-se inevitável aumentar para os 16 anos a idade de entrada no mundo laboral (Meireles-Coelho, 1996). Nas décadas de 70 e 80, foi-se desenvolvendo, sob a égide do COE, um outro conceito de escola básica, a partir do modelo holandês.

No Simpósio de Versalhes do COE de 1975, a Holanda apresentou o projeto de “escola básica” que integrava a educação pré-primária dos 4 aos 6 anos e a educação primária dos 6 aos 12, com o objetivo de assegurar uma melhor continuidade no desenvolvimento do aluno enquanto ser individual (COE, 1997).

Este paradigma apontava já para uma escolaridade obrigatória até aos 15/16 anos, integrando a educação primária e secundária, e considerava o período dos 3 aos 8 anos como o 1.º ciclo de aprendizagem, decisivo para todas as aprendizagens posteriores (COE, 1981; Meireles-Coelho, 2009b). O modelo holandês culminou no Projeto n.º 8 (COE, 1988), preconizando a continuidade entre o ensino pré-primário e o ensino primário para as crianças dos 3/4 aos 11/12 anos de idade, na mesma escola, com os mesmos professores, com a mesma formação, de forma a garantir o desenvolvimento contínuo de cada criança, ao mesmo tempo que se mudavam os objetivos, finalidades e métodos do ensino primário. Do mesmo modo, apontava-se para a continuidade entre a educação básica e a educação secundária obrigatória para facilitar a transição entre ciclos (COE, 1988).

CE-1988	Educação Básica / Escola Básica															
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	

Na década de 90 mais de 100 milhões de pessoas ainda não tinham acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, apesar dos esforços desenvolvidos pelas nações do mundo inteiro para que toda a pessoa humana tenha direito à educação (art. 26.º - 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, UN, 1948). Neste âmbito, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) vem ampliar o conceito de educação básica ao afirmar que «ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação» (art. 1.º - 4). Esta declaração centra-se na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos: crianças, jovens e adultos. Estas necessidades englobam «tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas) como os conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender» (UNESCO, 1990, art. 1.º - 1).

Em 1996 o Relatório Delors vem reforçar as recomendações veiculadas nas décadas de 70-90 do século XX (FAURE, 1972; Unesco, 1974; UNESCO, 1990) e vem circunscrever o conceito de educação básica à faixa etária dos 2/3 aos 11/12 anos de idade, comparando-a a um “passaporte para a vida”. A educação básica é definida como a etapa inicial do processo educativo (formal ou não formal) que se pretende contínuo e permanente.

Na maioria dos países europeus, o ensino primário coincide com o início da escolaridade obrigatória e desenvolve-se ao longo de 6 anos – dos 5/6/7 anos aos 10/11/12 anos de idade. Portugal, Alemanha e Áustria constituem os únicos países da EU em que o ensino primário tem a duração de 4 anos. Na Dinamarca desenvolve-se uma estrutura única de escolaridade obrigatória na mesma escola – *folkeskole*, que corresponde a um ano de ensino pré-primário, um ensino básico de 9 anos e um décimo ano, com dois currículos, o nacional e o local da escola, onde a palavra de ordem é a diferenciação curricular, ou seja, um ensino o mais possível adaptado a cada aluno (PT, 1992; EU, 1994; EU, 1996).

2.2. Percurso europeu do ensino secundário (1950-2000)

Após a II Guerra Mundial, a Europa considerou a educação como fator decisivo no processo progressivo de reconstrução social, política e económica. Nas décadas de 1950-60 assistiu-se a um aumento considerável da procura da educação formal, o que levou os Estados a investirem na educação. Acreditava-se, por um lado, que as desigualdades sociais seriam superadas pelo aumento em massa da frequência escolar e, por outro, associava-se o desenvolvimento de um país ao crescimento da produtividade e à evolução técnica, dependentes da formação de cidadãos qualificados pela escola. Estas tendências, que se prolongaram nas décadas seguintes, mantiveram por mais tempo os jovens nos sistemas de ensino, concretamente no ensino secundário, e a escolaridade obrigatória foi sendo também progressivamente prolongada. O ponto de partida para a expansão massiva do ensino secundário foi o ensino secundário de tipo liceal e seletivo, que preparava uma pequena franja da sociedade para estudos superiores. Neste âmbito, surgem os debates sobre os objetivos e finalidades deste nível de ensino, destacando-se duas posições distintas: ¹⁾ extensão do modelo do ensino primário (enquanto ensino geral e comum a todos) ao ensino secundário inferior; ²⁾ defesa de um ensino secundário profissional ao serviço do progresso económico. As organizações internacionais tiveram um papel relevante no desenvolvimento do ensino profissional, no âmbito do ensino secundário diferenciado: UNESCO, OIT; OCDE, Banco Mundial. O conceito de profissionalismo, utilizado para designar este movimento de implementação da vertente profissionalizante no

sistema educativo, opõe-se ao de ensino geral e baseia-se na crença de que o currículo do ensino geral não desenvolve as competências profissionais, devido ao seu cariz académico-abstrato, distanciado do mundo laboral. Este movimento foi alvo de numerosas críticas (Azevedo, 2000).

Nas décadas de 1960/70, em vários países da Europa, o ensino geral académico, comum e unificado, foi o escolhido, em prol da democratização de ensino, da igualdade de oportunidades e da supressão de uma escola estratificada, baseado no modelo da escola polivalente. A diversificação escolar era, assim, adiada para os 15/16 anos, no ensino pós-obrigatório. Na década de 1970 a crise do petróleo (1973-74 e 1979-1980) veio arrefecer o ambiente de confiança social e o otimismo assente nos sistemas educativos. O aumento substancial do desemprego juvenil, num quadro de remodelação industrial, foi associado ao desajustamento dos sistemas educativos face ao desenvolvimento económico e ao mercado de emprego. As políticas educativas europeias foram obrigadas a alterar-se e o ensino secundário modernizou-se, diversificou-se, na forma e em momentos diferenciados nos diversos países europeus. A alteração das estruturas levou a que se concedesse uma maior importância à orientação escolar e profissional, conforme advoga um inquérito internacional efetuado pela UN. UNESCO / BIE (UNESCO, 1970; Azevedo, 2000).

Parecia óbvio que já não bastava ao ensino secundário transmitir um modelo académico-abstrato e, naturalmente, foi sendo consensualizada a importância de um reforço profissionalizante do currículo. Foram três as tendências seguidas: ¹⁾ reforço dos programas de “formação-emprego”, como uma alternativa de segunda oportunidade para os alunos em risco de abandono escolar e desqualificação profissional; ²⁾ diversificação do ensino secundário tradicional, pela introdução de novas vias profissionalizantes, legalmente equiparadas ao ensino secundário geral para efeito de prosseguimento de estudos, em países onde existia o modelo de ensino e formação; ³⁾ promoção da integração legal e institucional das vias de ensino e de formação, sobretudo no ensino secundário superior, nos países de tradição da unificação do ensino secundário elementar, proporcionando-se, pelo menos teoricamente, a possibilidade de cada jovem usufruir de um percurso de formação personalizado, inscrito num quadro de opções muito diversificadas (Azevedo, 2000).

A duração do ensino secundário inferior e a sua organização variam nos diferentes países. Na Dinamarca, em Portugal, na Finlândia, na Suécia, na Islândia e na Noruega, a designação “ensino secundário” engloba o que noutros países é designado por ensino

secundário superior. A educação geral, oferecida no ensino secundário elementar, tem por objetivo garantir uma sólida educação de base, que permitirá posteriormente uma orientação ponderada. A duração deste nível de ensino varia entre os dois anos na Bélgica e os cinco ou seis anos na Alemanha. Os currículos e as vias de ensino são igualmente diferenciados de país para país. Na Alemanha, na Bélgica, na França, no Reino Unido, no Luxemburgo e na Irlanda é garantida uma via de ensino orientada para conteúdos de carácter profissional e técnico. Na Escócia o currículo é composto por um mínimo de disciplinas de carácter obrigatório comum a todos e por um leque variado de opções, garantindo as escolas uma grande variedade de cursos; em Itália o currículo compreende disciplinas obrigatórias e atividades interdisciplinares. Na Holanda, à entrada do ensino secundário, existe uma grande variedade de vias de formação com vista à preparação para ciclos superiores de ensino técnico e/ou profissional e à preparação para o ensino universitário.

A partir do ensino secundário inferior, na maioria dos países da União Europeia, termina o ensino obrigatório. Neste âmbito, todos os países propõem, sob diferentes formas, um apoio à orientação escolar e profissional. Na Bélgica o ensino secundário desenvolve-se dos 12 aos 18 anos, em 3 ciclos de 2 anos cada. O 1.º ciclo constitui uma etapa de observação, proporcionando as mesmas disciplinas a todos os alunos no 1.º ano e no 2.º ano oferece, além de um tronco comum, várias opções de base. No 2.º ciclo – ciclo de orientação – apesar de existir um tronco comum, o currículo varia em função dos 4 tipos de ensino: ensino geral, ensino técnico, ensino artístico e ensino profissional. Em França o ensino secundário inferior, dos 11 aos 15 anos, encontra-se dividido em 2 ciclos de 2 anos cada: ciclo de observação e ciclo de orientação. O tronco comum é acompanhado de um ensino opcional obrigatório. O final do ciclo de orientação constitui o momento de decisão em termos escolares e profissionais. No Luxemburgo o ensino secundário inferior constitui um período de orientação com o mesmo currículo para todos os alunos (PT, 1992; EU, 1997_a; Azevedo, 2000).

Nos anos 1980/90 o sistema produtivo viria novamente a alterar-se pelo impacto da globalização, da revolução tecnológica, dos altos índices de competitividade económica, acrescido pelas mudanças provocadas pela queda do muro de Berlim e pelo desmantelamento do “bloco” soviético. E a instabilidade no emprego viria a aumentar, quer pela incapacidade de criar rapidamente novos empregos, quer pela diminuição de empregos em setores tradicionalmente estáveis. A necessidade de aquisição de novas competências, a adaptação à reestruturação do setor industrial, as rápidas mudanças que se faziam sentir a nível tecnológico levaram à necessidade de requalificação profissional

contínua e ao longo da vida. De um modo geral, na Europa desenvolveram-se duas tendências opostas, entre 1980 e 1992, no ensino secundário: nuns países reforçaram-se as vias profissionalizantes e noutros as vias de formação geral (Azevedo, 2000).

Nestas duas décadas realizaram-se estudos importantes no CE sobre o ensino secundário. A 13.^a sessão do CoE – *Declaração sobre o ensino secundário obrigatório: os adolescentes e os programas de estudos* (1983) – recomendava: ¹⁾ ligação entre as disciplinas técnicas e as gerais; adequação dos conteúdos teóricos e práticos ao quotidiano e a uma sociedade em constante transformação; ²⁾ preparação dos jovens para as escolhas profissionais e pessoais; ³⁾ conjugação do sucesso escolar de cada jovem com a transmissão de valores em contexto escolar (aprender a tornar-se e aprender a viver com os outros); ⁴⁾ consciencialização para o exercício de direitos e deveres numa sociedade democrática e plural, com base no princípio de uma efetiva igualdade de oportunidades para todos e para cada um (CoE, 1983). E a 19.^a sessão do CoE – *Educação 2000: tendências, convergências e prioridades para a cooperação pan-europeia* (1997) – veio reforçar as recomendações do CoE (1983) ao preconizar: ¹⁾ a harmonia entre finalidades e objetivos do ensino secundário e a aproximação entre o ensino geral e a formação profissional; ²⁾ a aquisição do saber, do saber fazer, de uma formação global do cidadão numa sociedade democrática; ³⁾ a preparação dos jovens para o quotidiano, para estudos posteriores, mercado de trabalho, mobilidade; ⁴⁾ a consciencialização da herança cultural e das responsabilidades comuns como cidadãos europeus. E alertava para que as futuras reformas dos sistemas educativos garantissem o direito de todos, particularmente dos mais desfavorecidos, a um ensino secundário de qualidade e diversificado no âmbito da educação permanente (CoE, 1997).

Por seu lado, a OECD/OCDE advoga «A tendência para uma convergência mais vincada entre as formações gerais e profissionais a todos os níveis deverá, assim, ser seguida com particular atenção em todos os países membros (...) Simultaneamente a ideia de um programa de ensino comum e de competências de bases comuns para todos suscita um interesse crescente nos países-membros. Isto implica que se identifique um conjunto de aprendizagens às quais todos os jovens deveriam ter acesso, talvez sob formas diferentes, para ter em conta a diversidade dos seus interesses e das suas atitudes» (OECD/OCDE, 1989: 9 -10).

Na década de 1990 é o relatório sobre a educação para o século XXI que vem reforçar as tendências para a educação secundária, etapa em que se desenvolvem as competências essenciais adquiridas ao longo da educação básica. É neste período que os jovens tomam

decisões sobre o seu futuro profissional, em função dos gostos e aptidões de cada um, com base numa orientação profissional e numa diversidade de opções. O mesmo relatório preconiza o desenvolvimento de uma dupla vertente na educação secundária: ¹⁾ formação geral, enriquecida e atualizada, com vista à preparação para a vida ativa, permitindo em qualquer momento retomar os estudos; ²⁾ formação técnica e profissional com vista à preparação para o exercício de profissões atuais e a capacidade de adaptação a novas profissões (Delors, 1996). E em 2004, na 47.^a sessão da *Conferência Internacional da Educação*, a UNESCO vem preconizar a importância de uma educação de qualidade para todos os jovens dos 12 aos 18/20 anos de idade com vista ao desenvolvimento económico e aos direitos humanos (UNESCO, 2004).

Foi-se, assim, tornando consensual a necessidade de aumentar o nível de qualificações dos jovens; o desenvolvimento de novas competências, como o espírito de equipa, a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de resolução de problemas; a ligação escola / mundo laboral, levando os Estados-Membros a uma orientação rumo à integração da formação geral e da formação profissional para fazer face aos imperativos económicos e sociais atuais e futuros.

*

O conceito de educação básica (conceito qualitativo) foi adotado em diferentes países da Europa como escolaridade obrigatória (conceito quantitativo) e foi evoluindo, acreditando-se que era mais importante o desenvolvimento de aprendizagens qualitativas do que a permanência de muitos anos na escola. O novo conceito de ensino primário / educação básica, primeiro na Europa (CoE, 1988), depois no relatório Delors (1996), converge para um desenvolvimento contínuo das crianças desde o nascimento até ao início da adolescência, como base para futuras aprendizagens. É aqui que se situa o nível 1 do QEQ. A história do nível 2 do QEQ (ensino secundário elementar / obrigatório) na EU, a partir da década de 70 do século XX, revela diferentes tendências quanto aos objetivos e finalidades assumidas pelos diferentes Estados-Membros: ¹⁾ desenvolvimento de um ensino geral, de cariz académico – abstrato, como um prolongamento do modelo do ensino primário; ²⁾ promoção da integração do ensino geral e da formação profissional ao serviço do progresso económico.

As organizações internacionais apontam para a integração da teoria e da prática no ensino secundário, através do ensino geral e da formação profissional; para a diversidade de opções e para a orientação escolar e profissional (CoE, 1983, 1997; OECD/OCDE, 1989; Delors, 1996), de modo a promover o desenvolvimento pessoal e social e a preparação

para a vida ativa. Contudo, atualmente parece ainda não ser verdadeiramente consensual esta integração, dado que no nível 2 do QEQ ainda se hesita em atribuir uma relação copulativa ou disjuntiva entre trabalho e/ou estudo.

3. Percursos e equívocos em Espanha e Portugal para o nível 2 do QEQ

A designação de “educação e formação” teve a sua génese em dois conceitos diametralmente opostos: ensino secundário (para futuras elites) e ensino profissional (para futuros operários) e desenvolveu-se ao longo dos tempos com currículos, finalidades, metodologias, objetivos, destinatários e em escolas diferenciadas, dependendo mesmo de Ministérios diferentes. Procura-se descrever e analisar o que tem sido o correspondente ao nível 2 do QEQ em Espanha e Portugal em quatro etapas: ¹⁾ até aos anos 1970; ²⁾ na década de 1970, na *Ley General de Educación* (ES, 1970) e na Lei n.º 5/73 (PT, 1973); ³⁾ nas décadas de 1980/90, na *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (ES, 1990) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (PT, 1986); ⁴⁾ a partir de 2000. E em que medida o correspondente ao nível 2 do QEQ, em ambos os países, integra ou não uma educação geral e uma formação profissional(izante) com percursos diversificados, ou seja, trabalho e estudo, ou trabalho *ou* estudo.

3.1. Ensino secundário e formação profissional (até 1970)

Após o antigo ensino primário obrigatório, desenvolveram-se duas vias paralelas de ensino no pós-obrigatório: ¹⁾ o ensino secundário frequentado pelos filhos da classe alta e média-alta com vista ao prosseguimento de estudos na universidade; 2) a formação profissional como uma formação especializada para o trabalho, destinando-se aos filhos de operários. Pretende-se descrever o percurso histórico destas duas modalidades de ensino em Espanha e Portugal para se compreender melhor a resposta dada nestes dois sistemas educativos à integração (ou não) de estudo / trabalho no correspondente ao nível 2 do QEQ.

Ensino secundário para a formação de elites

Em Espanha na universidade medieval ministravam-se dois tipos de estudos: estudos das faculdades maiores e estudos das faculdades menores. Estes últimos constituem a génese do que hoje chamamos ensino secundário, e tinham a missão de preparar para estudos maiores (superiores). Simultaneamente, com a proliferação dos colégios, desenvolveu-se uma outra função do ensino secundário, a de carácter terminal, destinada à nova classe social – a burguesia. A função propedêutica viria a predominar sobre a função terminal no âmago do sistema educativo.

No século XIX a universalização da instrução estava configurada à educação elementar

(educação primária), e era destinada aos que precisavam de trabalhar e portanto não prosseguiram estudos – classes populares, ficando a *Segunda Enseñanza* (educação secundária) e os estudos superiores para as classes abastadas – a aristocracia e a burguesia. A *Segunda Enseñanza* tinha a função de preparar maioritariamente para estudos superiores, angariando a verdadeira população estudantil, não se considerando estudantes os aprendizes de formação profissional, marcando-se, assim, a dicotomia entre trabalho e estudo.

A *Segunda Enseñanza*, também denominada *Bachillerato*, desenvolveu-se com um cariz clássico-humanista e começou a adquirir identidade própria e independente de estudos superiores com o *Plan General de Instrucción Pública* (Es, 1836) e o *Plan General de Estudios* (Es, 1845), destinando-se às classes dominantes como um complemento de formação e como função propedêutica para estudos superiores. Estabeleciam-se, assim, as bases para a configuração do sistema educativo contemporâneo, concretizada com a *Ley de Instrucción Pública*, também conhecida por *Ley Moyano* (Es, 1857). Desde a sua promulgação (1857) até 1903, a *Segunda Enseñanza* caracteriza-se por mudanças sucessivas de Plano de Estudos, fruto da instabilidade política. É de salientar o *Plan General de Estudios* (Es, 1868) que veio introduzir uma nova dinâmica conceptual: pretendia-se que a *Segunda Enseñanza* fosse um complemento e uma ampliação da instrução primária. Desejava-se que o ensino se adaptasse às exigências da vida moderna e que formasse para a cidadania. De 1903 até 1953 o *Bachillerato* desenvolveu-se, nos diferentes Planos de Estudos, ao longo de 6/7 anos de duração, tendo a sua estrutura oscilado entre a uniformização de conteúdos, sem opções significativas, e entre a divisão em dois ciclos, um de carácter geral e o outro dividido em Ciências e Letras, veiculando um ensino teórico-abstrato.

Em 1953 é promulgada a *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* (Es, 1953), que dividia o *Bachillerato* em dois períodos: o elementar de 4 anos e o superior de 2 anos, com um exame final em cada um dos ciclos; seguir-se-lhe-ia um curso pré-universitário, com a missão de preparar para o acesso a cursos universitários (Lorenzo Vicente, 1996; Es, 2004).

Em Portugal só com a estabilização do regime liberal o Estado começou a interessar-se pela educação e pela saúde, que até aí apenas eram asseguradas pela Igreja. Os estudos oficiais surgiram em finais do século XIII com a instituição da Universidade, que veio substituir o ensino em escolas episcopais e conventuais. Numa e noutra não se fazia a distinção entre o que hoje chamamos ensino secundário e ensino universitário. Após

1834, cadeiras avulsas que se ministravam em muitos lugares do país originaram maus resultados, o que levou a que se reclamasse ao Estado a “organização oficial do ensino das disciplinas preparatórias” para o acesso à universidade. Deve-se a Passos Manuel a criação da instrução secundária, que determinava que houvesse um liceu em cada uma das capitais dos distritos administrativos (PT, 1836). Em 1860 o Decreto 133 (PT, 1860) regulou os liceus nacionais, referindo pela primeira vez os anos que compunham o ensino liceal: o curso geral dos liceus tinha a duração de cinco anos (art. 4.º); os liceus dividiam-se em liceus de primeira (liceus de Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora) e em liceus de segunda classe (art. 1.º), onde se ministravam disciplinas de cariz teórico-humanista (art. 3.º).

Em 1894/95 a reforma de João Franco e Jaime Moniz ampliou o ensino secundário de 6 para 7 anos e substituiu o regime de disciplinas pelo regime de classes. Esta organização curricular manteve-se até à atualidade, sendo suprimida na reforma de Carneiro Pacheco (1936) e reposta em 1947. A partir daí o regime de classes manteve-se no curso geral dos liceus (5.º ao 9.º ano) e o regime de disciplinas separadas no curso complementar (10.º e 11.º ano). Nas reformas de 1947/1948 o ensino liceal passou a compreender três ciclos: 1.º Ciclo (2 anos); Curso Geral dos Liceus (3 anos) e Curso Complementar dos Liceus (2 anos), destinado à classe média e alta, dando acesso a cursos superiores ou a cargos na função pública (Meireles-Coelho, 2010_{c,d}).

As sucessivas reformas, promulgadas desde a sua génese, revelam a indefinição e a instabilidade deste nível de ensino, quanto à duração (cursos longos), divisão em ciclos, bifurcação em letras e ciências e plano de estudos, contudo a sua função era bem definida: selecionar os alunos para o ensino superior. Acentuava-se, assim, a distinção de classes sociais, configurando-se o sistema educativo como um meio reprodutor da estratificação social (Barroso, 1999).

*

Os percursos do ensino secundário até 1970 em Espanha e Portugal revelam contornos idênticos pela natureza, finalidades, destinatários, objetivos. Os sistemas educativos começaram a ser construídos pelo telhado, isto é, em função do ensino superior (Garrido, 1999). A partir dos 10/11 anos de idade, o ensino secundário, de carácter não obrigatório, era destinado aos que não precisavam de trabalhar para viver – classe alta e média alta, ministrado em liceus ou edifícios afins, onde os alunos aprendiam sentados em cadeiras, e tinha como objetivo a preparação para estudos superiores ou para virem a ser quadros do Estado, estruturando-se como um nível de ensino elitista e propedêutico.

Formação para as profissões

Espanha, até ao início do século XX, apresentava uma produção industrial pouco desenvolvida, de lenta evolução técnica, sustentada por uma mão-de-obra pouco ou nada qualificada. A formação técnica de operários era feita em Grémios e Associações, mediante os contratos clássicos de aprendizagem, estabelecidos entre patrões e pais de família. O mesmo sucedia com a agricultura e a pecuária. Só com a promulgação da *Ley Moyano* (Es, 1857) se começou a estruturar um sistema de ensino que concebia a educação como um direito de todos, contudo na prática desenvolveu-se um sistema educativo destinado a formar uma elite, numa sociedade com escassos níveis de formação.

As congregações religiosas tiveram um papel relevante na formação profissional, particularmente a Salesiana, mas é só com a publicação dos Estatutos de 1924 (Es, 1924) e 1928 (Es, 1928), da responsabilidade do Ministério do Trabalho, que se começa a prever um sistema de ensino profissional como formação autónoma da aprendizagem natural em contexto de trabalho. O Estatuto de 1924 vem definir as bases para a separação formal e real entre ensino geral e formação profissional e o Estatuto de 1928 veio regulamentar a formação profissional, bem como estabelecer uma rede de centros destinados à sua aprendizagem. Até 1931 a formação profissional esteve a cargo do Ministério do Trabalho, ano em que passou a depender do Ministério da Instrução Pública, fruto das tentativas de laicização do ensino por Fernando de los Ríos.

Nos anos 50 verificam-se alterações na política económica, passando o Estado a intervir no sistema educativo: surgem os primeiros planos de construção escolar (1953), assiste-se a uma reforma do *Bachillerato Elemental* e do ensino técnico. Em 1955 é promulgada a *Ley de Formación Profesional* (Es, 1955), que visava atualizar o Estatuto de 1928, ao pretender dar resposta às necessidades resultantes do crescimento industrial e da necessidade de formar mão-de-obra especializada, introduzindo alterações no que concerne aos órgãos orientadores da formação profissional, escolas e sistemas de ensino, assim como à participação direta da indústria, através da orientação e do financiamento. É a partir desta altura que se verifica um maior esforço no desenvolvimento da formação profissional, contudo esta continuava a ser um tipo de ensino socialmente menosprezado. Para isso contribui o facto de se desenvolver como um ensino paralelo e marginal ao sistema educativo e não apresentar uma planificação coordenada e ajustada às necessidades reais. No horizonte de 1964-1967 estabelece-se o *Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera* (Es, 1964), a cargo do Ministério do Trabalho, que visava contribuir para a formação e promoção dos trabalhadores em setores de baixa produtividade (Fernandez

de Pedro, 1975).

Em Espanha a formação profissional apresentava, até aos anos 1970, um atraso significativo, fruto do brando desenvolvimento industrial. A *Ley 14/70* (Es, 1970) pretendeu dar um forte impulso à formação profissional, configurando-a como um elemento fundamental do sistema educativo (Fernandez de Pedro, 1975; Martínez Usarralde, 2002).

Em Portugal, na 2.^a metade do século XVIII, davam-se os primeiros passos na organização do ensino técnico (PT, 1759), com Marquês de Pombal, mas este só viria a ser desenvolvido um século depois para fazer face à necessidade de formação de mão-de-obra operária preparada para desenvolver mais e melhor o sistema produtivo industrial. Pina Manique (1733-1805) compreendeu o valor do ensino técnico, e tentou introduzir o trabalho manual nas escolas primárias e o trabalho físico e o ensino da indústria na Casa Pia de Lisboa, mas o seu projeto viria a ser posto de parte, como pode ver-se no preâmbulo do Decreto 5029 (PT, 1918).

Fontes Pereira de Melo criou o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e o ensino técnico, comercial, industrial e agrícola dependente daquele ministério. O ensino industrial, criado pelo Decreto de 1852 (PT, 1852_b), tem por base o trabalho físico e é ministrado em oficinas por professores e mestres de oficinas. O ensino agrícola, criado pelo DG. de 1852 (PT, 1852_a), era até ao momento realizado nos campos, em trabalhos práticos, com base na tradição, passando a desenvolver-se em três graus de ensino. O 1.º grau efetuava-se em granjas ou em quintas de ensino, onde os aprendizes realizavam, com as suas próprias mãos, os trabalhos e operações de granjeio, a fim de adquirirem os hábitos da sua profissão, desenvolvendo a destreza manual e a força física. O 2.º grau realizava-se nas escolas regionais (Viseu, Lisboa e Évora), onde se ministrava um ensino mais completo, teórico e prático: «as teorias dão-se nas cadeiras das escolas», «as práticas executam-se nas granjas exemplares». O 3.º grau ministrava-se no instituto agrícola, destinando-se a aperfeiçoar e a desenvolver a agricultura pelo ensino – «nas cadeiras da escola» (PT, 1852_a). E assim se separava estudo de trabalho.

Apesar da boa vontade legislativa, o ensino técnico profissional teve em Portugal uma fraca expressão ao longo do século XIX. Este ensino foi acompanhado de sucessivas reformas, que revelam mais uma inconstância organizacional, do que uma abertura à mudança, carecendo de um projeto consistente e concreto e de condições políticas para o assumir. A desvalorização por este tipo de ensino deve-se ao menosprezo pelo trabalho manual e à incapacidade de se estabelecer uma relação entre este e o desenvolvimento tecnológico a que se assistia na Europa e que incrementava, além da indústria, o

comércio e a agricultura. Segundo Pardal (2003), a cultura dominante e a representação social que lhe está acoplada têm vindo a relacionar a “boa educação” a uma correta aplicação da língua portuguesa e aos saberes académico-abstratos, assim como uma subalternidade social aos que produzem trabalhos manuais.

Em 1923 foi elaborada uma Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional (D.G. n.º 151 de 1923-07-02), que nunca veio a ser aprovada, da responsabilidade de Camoesas (Ministro da Instrução Pública), em que pela 1.^a vez o ensino técnico (“curso especial de educação secundária”) dependia do Ministério da Instrução Pública e surgia integrado na estrutura global do sistema educativo, estando ao mesmo nível do ensino liceal (Pardal, 2003; Meireles-Coelho, 2010_c: 606).

Com a reforma de 1948 (PT, 1947_c; 1948) mantiveram-se e reforçaram-se as duas vias de ensino distintas (ensino secundário e ensino técnico profissional), pelos *curricula*, tipo de seleção, saídas profissionais e estatuto social: uma geral, com cariz propedêutico do ensino superior, ministrada em liceus e outra profissional de preparação para o trabalho, ministrada em oficinas, institutos, onde se aprendia uma profissão, “trabalhando” de pé. Mesmo dentro do ensino técnico profissional existia a intenção de dar continuidade à reprodução social manifestamente estratificada dentro dos membros da mesma família. Como afirma Pardal (2003: 82), parece querer manter-se cada um no seu devido lugar.

Nos anos 50-60 do século XX assiste-se a um desenvolvimento considerável do ensino técnico profissional em Portugal, todavia este continua a manter uma posição desigual em relação ao ensino secundário e começa a não conseguir dar resposta às aspirações sociais de uma população que dava cada vez mais valor ao diploma de estudos secundários. A obtenção deste diploma proporcionava a entrada nos quadros do Estado, no setor privado na área dos serviços, que se encontrava em plena expansão, ou o acesso ao ensino superior, o que terá contribuído para a subalternização do ensino técnico profissional. Os alunos que frequentavam este último viam a possibilidade de realizar estudos superiores como uma meta quase impossível de atingir.

A integração de Portugal na EFTA em 1960 e o consequente aumento de investimentos estrangeiros levou, por um lado, a mudanças estruturais nas empresas, verificando-se um desfasamento entre o ensino profissional vigente e as necessidades do mundo laboral. Por outro lado, sucediam-se as pressões da UNESCO, OECD/OCDE, Banco Mundial e começavam a afirmar-se os ideais democráticos que despoletavam atitudes críticas contra um sistema educativo que dividia, aos 10 anos de idade, os alunos para vias diferenciadas, reproduzindo e consolidando as desigualdades económico-sociais de origem. Nos

finais dos anos 1960 gerou-se uma euforia mundial de desenvolvimento, gorada pela crise do petróleo de 1973, com reflexos no ensino técnico profissional que começou a revelar sinais da crise. Em Portugal as políticas igualitaristas que ocorreram após o 25 de Abril de 1974 levaram ao seu fim. O Decreto-Lei n.º 830/74 converte os institutos industriais em institutos superiores de engenharia, de nível universitário; o Decreto-Lei n.º 313/75 passa os institutos comerciais de Lisboa, Porto e Coimbra para a dependência da Direção-Geral do Ensino Superior; o Decreto-Lei n.º 316/76 passa as escolas de regentes agrícolas para a dependência da Direção-Geral do Ensino Superior; o Decreto-Lei n.º 327/76 converte os institutos comerciais em escolas superiores, que passam a designar-se institutos superiores de contabilidade administração; o Decreto-Lei n.º 427-B/77 (ratificado, com emendas, pela Lei n.º 61/78) institui o ensino superior de curta duração; o Decreto-Lei n.º 513-T/79 define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava “ensino superior de curta duração”. A transformação do ensino médio em ensino superior fez assim desaparecer completamente a formação de técnicos de nível médio. Entretanto o Decreto n.º 260-B/75 cria escolas secundárias em várias localidades. O Decreto n.º 701/75 converte as Escolas Técnicas de Ílhavo e dos Olivais (Lisboa) em escolas secundárias, seguindo-se as outras (PT, 1974; Azevedo, 1999; Pardal, 2003; Meireles-Coelho, 2010_o).

*

Em Espanha e Portugal o ensino para as profissões, até à revolução industrial, desenvolveu-se fora das escolas, estando a cargo de corporações, associações e mesmo de particulares, mediante contratos de aprendizagem entre chefes de família e patrões que se encarregavam de ensinar e integrar os aprendizes numa profissão. A sua organização esteve a cargo do Ministério do Trabalho em Espanha e do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria em Portugal, desenvolvendo-se para incrementar além da indústria, o comércio e a agricultura e destinava-se à classe popular urbana ou à classe rural com aspirações maiores. Desenvolveu-se fora das “cadeiras dos liceus”, em oficinas, institutos industriais e comerciais, onde se trabalhava de pé. Dado o seu cariz prático e especializado de preparação para o trabalho, foi-se instituindo como uma via paralela e subalterna ao ensino liceal, destinado a filhos de operários. Pretendia dividir-se logo após o ensino primário, aos dez anos de idade, os filhos da classe operária dos da classe média alta e alta, perpetuando-se a estratificação social através de um ensino seletivo e elitista. Até à década de 70 do século XX em Espanha e Portugal não se integrou “educação e formação” no sistema de ensino pós-obrigatório, entendendo-se a educação como um fator de desenvolvimento económico e social para as elites e não ainda como

um direito de todos os cidadãos, e a formação profissional como uma preparação prática e especializada para o trabalho. E assim se separou historicamente trabalho de estudo.

3.2. Impacto da escolaridade obrigatória em Espanha (1970) e Portugal (1973)

Até aos anos 60 do século XX, em Espanha e Portugal, só a escola primária de 3 ou 4 anos era legalmente obrigatória, dependendo a sua concretização da boa vontade de cada Estado e de recursos públicos que nunca foram suficientemente aplicados para este efeito. Em Espanha permanecia a organização do sistema educativo preconizada pela *Ley Moyano* (Es, 1857). Em 1964 a escolaridade obrigatória é prolongada até aos 14 anos, contudo não chegou a ser concretizada por falta de recursos. Em Portugal prolongou-se a escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos para o sexo masculino em 1956 e para ambos os sexos em 1960 e para 6 anos em 1964 (PT, 1956, 1960, 1964). Procura-se analisar o impacto que o prolongamento da escolaridade obrigatória teve nas reformas educativas de Espanha (Es, 1970) e Portugal (PT, 1973) no âmbito da integração da educação geral e da formação profissional no atual nível 2 do QEQ.

*

Através do Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), desenvolvido no horizonte de 1960-1975, a OCDE apoiou Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia a desenvolver os seus sistemas educativos, nomeadamente através do prolongamento da escolaridade obrigatória até, pelo menos, aos 14 anos, idade então considerada mínima pela OIT para ingresso no mundo do trabalho (Meireles-Coelho, Cotovio, 2009_a).

O PRM esteve na base da reforma de 1970 em Espanha (*Ley General de Educación*) e da “reforma Veiga Simão” em Portugal, que culminou na Lei n.º 5/73. Na proposta da OECD/OCDE o ensino básico obrigatório compreendia 4 anos de ensino primário (6-9 anos) e 4 anos de 1.º ciclo do ensino secundário obrigatório (10-13 anos), que na Lei n.º 5/73 foi designado ensino preparatório (OECD/OCDE, 1976).

Em Espanha e Portugal, nas reformas educativas de 1970 e 1973 respectivamente, prolongou-se a escolaridade obrigatória para 8 anos, dos 6 aos 14 anos de idade, e adotaram-se as designações de “educação básica” e “educación general básica” (EGB) como escolaridade obrigatória, com base no texto das respectivas constituições. Na Constituição Espanhola de 1978 refere-se no art. 27.4: «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita». No texto da Constituição da República Portuguesa de 1933 (1935), alterada em 1971, no art. 43.º- 1, define-se «O ensino básico é obrigatório» e a Constituição de 1976 (art. 74.º- 3) conserva esta identidade, acrescentando à noção de obrigatoriedade a de universalidade e gratuidade.

Formação geral e formação profissional na LGE: duas vias alternativas

A LGE (ES, 1970), da responsabilidade do ministro Villar Palasí, veio integrar a educação pré-escolar para as crianças dos 3 aos 6 anos no sistema educativo e ampliar a escolaridade obrigatória (EGB) para 8 anos, dos 6 aos 14 anos, englobando o ensino primário e o ensino secundário geral, agora divididos em três ciclos: inicial (1.º e 2.º anos), médio (3.º, 4.º e 5.º anos) e superior (6.º, 7.º e 8.º). Os 5 primeiros anos constituem a primeira etapa da educação básica, com professores do antigo ensino primário e os últimos 3 anos a segunda etapa da educação básica, com professores do ensino secundário. O primeiro e o segundo ciclos caracterizam-se pelo carácter globalizante das aprendizagens e o terceiro desenvolvia-se através de uma ligeira diversificação do ensino por áreas de conhecimento, incluindo atividades de orientação, a fim de facilitar aos alunos opções ulteriores de estudo ou de trabalho (ES, 1970, art. 15.º). De salientar que o ensino primário passa a 5 anos em Espanha (ES, 1970) e em Portugal (PT, 1973) continua com 4 anos.

Após a educação geral básica, desenvolvia-se o BUP (*Bachillerato Unificado y Polivalente*) com uma estrutura unificada, incluindo disciplinas comuns, optativas e uma atividade técnico-profissional, com vista à preparação para o acesso a estudos superiores ou à FPII (Formação Profissional de grau dois) e à vida ativa (ES, 1970, art. 21.º). Seguia-se o COU (*Curso de Orientación Universitaria*), preparatório para a universidade (31.º). O BUP desenvolveu-se como uma etapa preparatória para estudos universitários, acabando por influenciar o 3.º ciclo da EGB (6.º, 7.º e 8.º anos), que veio a tornar-se numa fase preparatória para aceder ao BUP. O carácter formativo que caracterizava (na teoria) o 3.º ciclo da EGB deu lugar (na prática) a um excesso de academismo (Lorenzo Vicente, 1996).

Um dos objetivos da LGE era o de completar a educação geral com uma preparação profissional. Pretendia-se criar um sistema educativo integrado em que as matérias profissionais deixassem de ser uma via paralela e menosprezada do sistema educativo para se transformar num elemento principal do próprio sistema (Fernandez de Pedro, 1975). A arquitetura do modelo de formação profissional na LGE englobava três graus: FPI, FPII e FPIII. Acedia-se à FPI após a conclusão da EGB com a obtenção ou não de grau escolar. Na realidade quatro em cada dez alunos frequentava a FPI com certificado de frequência da EGB, mas sem diploma de graduado escolar, e mais de metade dos alunos inscritos no 1.º ano em FPI não passavam à FPII. A FPII destinava-se aos alunos que concluíam a FPI ou o *Bachillerato* e a FPIII não chegou a ser regulamentada nem implementada (Azevedo, 2000).

Na LGE (ES, 1970) a formação profissional, atualizada em 1976 (ES, 1976) e 1980 (ES,

1980), continuou a ser uma via alternativa menos nobre e, simultaneamente, a apresentar um cariz demasiado académico e um desfasamento da vida ativa. A existência de dois tipos de diplomas no final da EGB, assim como de diferentes condições de acesso ao *Bachillerato* e à FPI subalternizaram esta última relativamente ao primeiro. A dupla certificação, considerada discriminatória, permitia o acesso à FPI para quem não tivesse concluído com aproveitamento a EGB, o que contribuía para acentuar o carácter inferior desta via de ensino (Es, 1990, Preâmbulo; Lorenzo Vicente, 1996; Coelho, 1996, Figueiredo, 2001).

1970 – ES: LGE

Educación Preescolar			Enseñanza Obligatoria									Educación Secundaria			
			Educación General Básica												
			1.º Ciclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo			Bachillerato		COU	
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	

1973 – PT: Lei 5/73

Educação Pré-escolar			Escolaridade Obrigatória									Ensino Secundário			
			Educação Básica												
			Ensino Primário				Ensino Preparatório					Curso Geral		Curso Complementar	
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	

O «Ensino Preparatório» na proposta inicial tinha a designação de «1.º Ciclo do Ensino Secundário» (OCDE, 1976)

As reformas educativas de Espanha e Portugal veicularam as tendências educativas da época e pretendiam promover, através delas, uma reforma social, a avaliar pelos discursos dos respectivos Ministros: «la revolución silente y pacífica» segundo Villar Palasí: «como una reforma educativa que apela a una reforma integral de la sociedad» (Figueiredo, 2001: 164) e a tão proclamada “batalha da educação” que, nas palavras de Veiga Simão, aspirava a «Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante (...)» (Simão, 1970: 7).

A unificação do ensino secundário na Lei n.º 5/73

Em Portugal a “Reforma Veiga Simão”, promulgada na Lei n.º 5/73 (PT, 1973), previa a institucionalização da educação pré-escolar para as crianças dos 3 aos 6 anos e um ensino básico obrigatório de 8 anos: 4 anos de ensino primário, dos 6 aos 9 anos de idade, e 4 anos de ensino preparatório, dos 10 aos 13/14 anos. Prolongava-se, deste modo, o tronco comum, unificando-se os estudos após o ensino primário, na linha do que vinha

acontecendo na Europa com o 1.º ciclo do ensino secundário (Grácio, 1985). O ensino primário visava o desenvolvimento de aspetos pluridimensionais (BASE VII-1.) e o ensino preparatório visava ampliar a formação do aluno e desenvolver os seus interesses e aptidões, “pela observação e orientação escolares”, com vista a futuras escolhas: o prosseguimento de estudos ou a entrada na vida ativa (BASE VIII). Seguir-se-iam 4 anos de ensino secundário (2 anos de “curso geral” e 2 anos de “curso complementar”), com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação humanística, artística, científica e técnica ampla e diversificada; desenvolver hábitos de trabalho (...); preparar para o acesso ao ensino superior ou o ingresso na vida ativa (BASE IX).

A Lei n.º 5/73 (PT, 1973) pretendia já unificar o ensino secundário. De salientar que o “curso geral” seria ministrado em “escolas secundárias polivalentes” – designação que substituiu a inicialmente prevista de “liceus polivalentes”. A opção por instituições polivalentes parecia querer acabar com a distinção entre ensino liceal (liceus) e ensino profissional (escolas comerciais, industriais) e evitar, assim, o cariz discriminatório deste último que lhe estava subjacente (Grácio, 1985). Os 64 cursos existentes no ensino profissional na década de 60 foram reduzidos a 9 cursos gerais, sem uma vertente profissional específica que, por sua vez, dariam acesso a 20 cursos complementares afins, proporcionando o prosseguimento de estudos ou o ingresso no mundo do trabalho. Pareciam estar, assim, alicerçadas as bases para um compromisso aproximativo entre a estrutura do ensino profissional e a do ensino secundário (liceal), num quadro geral de democratização do ensino (Martins, 2008). Contudo, a revolução de Abril (1974-04-25) interrompeu no 1.º ano a aplicação da Lei n.º 5/73 (PT, 1973), mantendo-se apenas a antecipação do início da escolaridade obrigatória dos 7 para os 6 anos de idade e Portugal continuou com uma escolaridade obrigatória de 6 anos até à aplicação da LBSE (PT, 1986).

*

As reformas educativas de Espanha e Portugal seguiram as recomendações das organizações internacionais como a UNESCO, a OECD/OCDE e a OIT, concretamente no prolongamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, identificando-se escolaridade obrigatória com educação básica / ensino básico. Espanha pretendia integrar a educação geral com a formação profissional na EGB, no entanto, a formação profissional continuou a ser uma via socialmente menos nobre, a que acediam os alunos que não conseguiam concluir com aproveitamento a EGB, atribuindo-se-lhes uma certificação diferente. Em Portugal a Lei n.º 5/73 (PT, 1973) foi interrompida em 1974 e, deste modo, Portugal não acompanhou as tendências educativas da época, perdendo a oportunidade de prolongar a

escolaridade obrigatória para 8 anos e de abrir caminho para a integração da educação geral com a formação profissional no ensino secundário, a partir dos 14 anos de idade, intenção que parecia estar subjacente no espírito da própria lei.

3.3. Impacto da escolaridade obrigatória em Espanha (1990) e Portugal (1986)

Em Espanha a LGE (ES, 1970) generalizou uma educação geral básica de 8 anos até aos 14 anos de idade e implementou um modelo de educação profissional (FPI e FPII) e do BUP, o que permitiu aplicar uma ampla reforma do sistema educativo, contudo, registaram-se elevados níveis de insucesso nos últimos dois anos da EGB, dos 12 aos 14 anos de idade. Num inquérito internacional realizado pela UNESCO (UN. UNESCO, 1970) faz-se referência a Espanha como um bom exemplo de política educativa, nomeadamente ao nível do planeamento, princípios e estrutura da reforma. Em Portugal interrompeu-se a Lei n.º 5/73 (PT, 1973) em 1974, mantendo-se uma escolaridade obrigatória de 6 anos até à aplicação da LBSE (PT, 1986). Importa agora analisar o impacto da escolaridade obrigatória na reorganização do sistema educativo em Espanha (ES, 1990) e Portugal (PT, 1986) a caminho da integração de uma educação geral e formação profissional(izante) diversificada e de uma orientação educativa e profissional no correspondente ao nível 2 do QEQ.

*

A aprovação da Ley 1/90 (ES, 1990) foi antecedida por um amplo debate, por uma fase de experimentação (1983-85), cujos resultados deram origem ao *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), e pela publicação da LODE (ES, 1985), com o objetivo de proclamar o direito de todos à educação e à liberdade de ensino e fomentar a participação da sociedade na educação.

A LOGSE (ES, 1990) desenvolveu abertamente o modelo de ensino compreensivo, adotado décadas antes no norte da Europa, que assenta na concepção da educação como um direito social e na concretização do princípio da igualdade de oportunidades. A escola compreensiva abandona o pendor seletivo, próprio de uma estrutura bipolar elitista, passando a assumir e a garantir: ¹⁾ igualdade de acesso de todos a uma educação básica, obrigatória e gratuita (desde a educação infantil até à educação secundária obrigatória); ²⁾ igualdade de resultados, isto é, aquisição das aprendizagens básicas subjacentes à formação geral, com base na diversidade de opções (Puelles Benítez, 2006). Espanha pretendia, por um lado, organizar um sistema educativo coerente e articulado desde a educação de infância até ao ensino superior e, por outro, instituir um modelo curricular aberto

num quadro da distribuição de competências entre os vários setores de administração do sistema educativo (Puelles Benítez, 1996 *apud* Figueiredo, 2001). A lei determina que o Governo fixará as *enseñanzas mínimas* com o objetivo de garantir uma formação comum a todos os alunos (55% do currículo no caso das Comunidades Autónomas, em que a língua oficial é distinta da castelhana, e 65% para as outras) e o restante é definido pelas Comunidades Autónomas, pelas escolas, pelos professores, de acordo com as características dos alunos (Es, 1990, art. 4.º – 2, – 3; Es, 1991).

Ao prolongar a escolaridade básica obrigatória até aos 16 anos, idade estabelecida na altura pela OIT para ingresso no mundo laboral, a LOGSE (Es, 1990) engloba na educação básica obrigatória, dos 6 aos 16 anos de idade, a educação primária e a educação secundária obrigatória. A educação primária desenvolve-se ao longo de 6 anos, dos 6 aos 12 anos de idade, em 3 ciclos de 2 anos (2+2+2), na mesma escola (*centros de educación primaria*), com os mesmos professores (*maestros*), com a mesma formação (CoE, 1988), com vista a assegurar uma continuidade pedagógica para todas as crianças e dar uma atenção particular aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. A educação secundária obrigatória (ESO) de 4 anos, dos 12 aos 16 anos de idade, desenvolve-se em 2 ciclos de 2 anos (2+2), em *centros de educación secundaria*, com professores do ensino secundário. A conclusão da ESO permite o ingresso na vida ativa ou o acesso à *Formación Profesional Específica de grado medio* ou ao *Bachillerato* (art. 18.º). A LOGSE (Es, 1990) veio romper com as estruturas vigentes: repôs os conceitos de educação primária e educação secundária, transferiu professores de nível (os professores que lecionavam os 7.º e 8.º anos na EGB passaram a ser professores da educação secundária, em escolas de educação secundária), etapa e de escola, resolvendo, assim, de uma forma inequívoca o problema da reposição dos professores e da tipologia de escolas (Figueiredo, 2001).

A educação secundária engloba a ESO, o *Bachillerato* e a *Formación Profesional Específica - de grado medio*. O *Bachillerato* desenvolve-se em 2 anos e encontra-se organizado em diferentes modalidades, fazendo parte do currículo disciplinas comuns, disciplinas próprias de cada modalidade e disciplinas optativas (art. 27.º). A *Formación Profesional Específica - de grado medio* engloba um conjunto de ciclos formativos, com uma organização modular, de duração variável, agrupados por áreas de conhecimentos teórico-práticos em função das diversas áreas profissionais (art. 30.º). O sistema educativo passa igualmente a integrar a educação infantil dos 0 aos 6 anos de idade, em 2 ciclos de 3 anos (3+3).

Ao prolongar a escolaridade obrigatória para 10 anos, dos 6 aos 16 anos de idade, Espanha desenvolve uma nova concepção de escolaridade obrigatória *«entendida como uma unidade temporal e organizativa de modo a garantir a coerência através de um amplo e significativo período de tempo, fundamental para o desenvolvimento individual do aluno, o que exige uma estreita coordenação entre o ensino primário e os dois primeiros ciclos do ensino secundário, consolidando-se, assim, o conceito de educação básica, numa perspectiva da educação permanente»* (Neves, 1999: 97).

A reorganização do sistema educativo prevista na LOGSE (ES, 1990) visava solucionar os problemas de insucesso e abandono escolares que caracterizavam o final da educação básica, e incluir na escolaridade obrigatória disciplinas e metodologias próprias da educação secundária, evitando, deste modo, que, aos 14 anos, os alunos tivessem que escolher prematuramente entre diferentes opções escolares e profissionais (EU, 1990_a). A Conferência Internacional sobre a Planificação da Educação (UNESCO, 1968) recomendava já que a *especialização* no ensino secundário fosse adiada para o mais tarde possível.

1990 - ES: LOGSE

Educación Infantil		Enseñanza Básica Obligatoria										Educación Secundaria (Bachillerato)	
		Educación Primaria						Educación Secundaria Obligatoria					
		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		1.º Ciclo		2.º Ciclo			
0-3	3-5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

1986 - PT: LBSE

Educação Pré-escolar			Escolaridade Obrigatória									Ensino Secundário		
			Ensino Básico											
			1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo					
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Em Portugal em 1974 interrompeu-se a reforma educativa consagrada na Lei n.º 5/73. Os ideais da escola compreensiva foram interpretados como ideais igualitaristas. A estigmatização social, que marcou o ensino profissional e o longo percurso de um sistema de ensino dicotómico, estava bem presente na memória da sociedade portuguesa na década de 1970. Uma via única que permitisse a ascensão académica e social de todos os alunos encontrou aceitação quase consensual no país. E assim se licealizou o ensino secundário unificado, confundindo-se escola única com “ensino unificado” de unificação curricular. Na Escandinávia já se tinha desenvolvido a estrutura única de escolaridade

obrigatória numa mesma escola, mas o currículo era diferenciado, possibilitando um ensino o mais possível adaptado a cada aluno. Em Portugal a distinção formal entre cursos do ensino liceal e cursos do ensino profissional apenas permaneceu no ensino noturno (Meireles-Coelho, 1996; Pardal, 2003).

O fim do ensino técnico em Portugal, sem que se delineasse uma alternativa, deixou às gerações vindouras uma única via de escolarização de tipo liceal basicamente teórica e abstrata. O resultado viria a revelar-se: ¹⁾ aumento das taxas de insucesso e abandono escolar, o que demonstra que a unificação, tal como foi concretizada, se tornou num novo meio de seleção, não dando resposta às expectativas sociais; ²⁾ falta de técnicos qualificados; ³⁾ saída dos jovens da escola sem qualquer preparação para a vida ativa. Os jovens que concluíam o ensino secundário tinham duas alternativas: ou acediam a cursos superiores (não esquecendo que o *numerus clausus* de acesso ao ensino superior deixava milhares de jovens de fora e sem saída profissional), ou abandonavam a escola e entravam no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional (Neno, 1985; Grácio, 1986; Azevedo, 1991_a; Pardal, 2003).

O relançamento do ensino técnico (PT, 1983), resultado de pressões de ordem interna e externa, tentou colmatar estas situações (Azevedo, 1991_a), contudo a oferta curricular acabou por valorizar os cursos tradicionais existentes no antigo ensino técnico, com vista ao aproveitamento de equipamentos e professores, em detrimento da aposta em novas áreas de formação, como as novas tecnologias (Pardal, 2003).

Em 1986 Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo muito elevada, comparativamente aos outros países da então designada CEE, bem como um baixo nível de qualificação geral de recursos humanos (EU, 1990_b). A aprovação da Constituição da República (1976) e a entrada de Portugal na CEE (1986) impunham ao Estado novas exigências em matéria de educação, quer pelas expectativas criadas em matéria de democratização, quer pelos desafios que se aproximavam com a entrada na nova “mansão europeia”. Sentia-se, portanto, a urgência de uma reforma educativa eficaz e em grande escala.

Na altura na Europa a escolaridade obrigatória variava entre os 8 e os 12 anos, e em Portugal considerou-se que com 9 anos de ensino básico obrigatório se ficaria ao nível dos países escandinavos, onde o ensino é bastante diversificado. Em Portugal copiou-se simplesmente a quantidade 9, que até correspondia a 4+2+3, e alteraram-se os nomes aos níveis de ensino já existentes: os 4 anos de ensino primário deram lugar ao 1.º CEB; os 2 anos de ensino preparatório passaram a designar-se 2.º CEB e os 3 anos de curso geral unificado do ensino secundário adquiriram a nova designação de 3.º CEB. Deste

modo, não se alteraram as antigas estruturas educativas, o que não aconteceria se a escolaridade obrigatória se prolongasse para 10 anos (6-16 anos de idade), tal como acontece na maioria dos países da União Europeia. Mesmo com o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, promulgado com a Lei n.º 85/2009 (PT, 1986), tudo pode continuar na mesma.

Na LBSE (PT, 1986) o ensino básico organiza-se em 3 ciclos sequenciais, sendo que «no 1.º ciclo, o ensino é globalizante (...); no 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares (...); no 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas» (art. 8.º-1). Na prática a organização curricular promulgada pelo Decreto-Lei n.º 286/89 (PT, 1989_b) viria a traduzir-se na separação entre o 1.º e o 2.º CEB e uma aproximação entre o 2.º e o 3.º CEB, dado que o 2.º CEB acabaria por apresentar uma estrutura curricular organizada por disciplinas, à semelhança do 3.º CEB. A clivagem entre o 1.º e 2.º CEB foi acentuada ao proporcionar-se a formação de professores a diferentes níveis (art. 30.º), o que já acontecia na Lei n.º 5/73, e ao permitir-se a indefinição da tipologia dos edifícios escolares (art. 40.º), o que levou a que se gerasse uma confusão entre edifício e estabelecimento educativo, permitindo que a definição do quadro de professores por estabelecimento de ensino veiculasse a definição de níveis educativos com base na formação e estatuto dos professores (Meireles-Coelho, 1997). Só em 1997, com a Lei n.º 115/97, se começaram a formar educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos com o mesmo nível de formação (PT, 1986), mantendo-se, no entanto, o anterior modelo, para nada ter de mudar. A falta de coragem política para enfrentar o poder corporativo dos professores ainda não permitiu que o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico se realizem inequivocamente “na mesma escola, com os mesmos professores, com a mesma formação” (Meireles-Coelho, 1997; Neves, 1999; Ferreira, 2001).

A afirmação da unidade global do ensino básico (LBSE, art. 8.º) fica comprometida quando a confrontamos com a predominância de duas culturas opostas: a cultura do ensino primário e a cultura do ensino secundário, protagonizadas pelos respectivos professores. O 1.º CEB manteve o seu afastamento relativamente aos dois outros ciclos, quer fisicamente pela organização da rede escolar, quer pela organização curricular e formação de professores. Quando os princípios gerais da LBSE (PT, 1986) assentam na democratização do ensino e na igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (art. 2.º - 2), e se unifica curricularmente todo o ensino básico, pode concluir-se que, em Portugal, a organização do ensino básico assenta em equívocos organizacionais e curriculares sustentados pela persistência de uma cultura liceal e elitista. Parece haver a tendência

para se confundir igualitarismo com democratização do ensino e com igualdade de oportunidades.

A LBSE (PT, 1986), ao incluir o antigo curso geral unificado do ensino secundário (atual 3.º CEB) no ensino básico obrigatório, reduziu o ensino secundário a 3 anos e conferiu-lhe a missão de desenvolver objetivos muito diversos (PT, 1986, art. 9.º), ao preparar para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa. O ensino secundário desenvolve-se em duas vias alternativas: cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos (PT, 1986, art. 10.º - 3). Neste âmbito, Carneiro (2004) refere que a Lei 46/86 (PT, 1986) transformou o ensino secundário numa via de acesso ao ensino superior, menosprezando-se os cursos predominantemente orientados para a vida ativa (ensino técnico, profissional e artístico), que são encarados como um ensino de segunda, procurados, basicamente, pelos “maus” alunos. Em Portugal pretendeu conciliar-se uma formação académica e uma formação profissional em duas vias alternativas, acabando por não se proporcionar aos jovens uma formação geral comum, sendo o único país da EU onde não existe curso geral do ensino secundário (Meireles-Coelho, 1997).

O conceito de escolaridade obrigatória foi operacionalizado como uma medida essencialmente político-legalista, que se traduziu numa etapa unificada a cumprir por todos os alunos até aos 15 anos de idade. O conceito de ensino básico em Portugal em nada se identifica com o conceito de educação básica da UNESCO (UNESCO, 1974, 1990, Delors, 1996) e do CoE (1988), não sendo mais do que uma adição de níveis de ensino já existentes (ensino primário + ensino secundário – ciclo preparatório e ciclo geral) e da cultura que lhes está associada. O peso da tradição e o compromisso com a consensualidade foram mais fortes do que os tão proclamados “ventos” de mudança. A Lei 46/86 traduz mais um consenso político do que a confluência dos 5 Projetos-Lei (76/IV-PCP, 100/IV-PS, 116/IV-MDP/CDE, 156/IV-PRD, 159/IV-PSD) que a prepararam. Portugal afastou-se, assim, da tendência europeia de englobar na escolaridade básica obrigatória de 10 anos a educação primária (6 –11/12 anos) e a educação secundária elementar (12 –16 anos).

Formação geral e profissional de base (diversificada) na ESO

Na LOGSE (ES, 1990) a educação secundária obrigatória (ESO) constitui a última etapa da educação básica obrigatória e desenvolve-se ao longo de quatro anos, em dois ciclos de dois anos: 1.º ciclo dos 12 aos 14 anos e o 2.º ciclo dos 14 aos 16 anos de idade. A organização da ESO visa proporcionar itinerários educativos diferenciados, de forma a dar resposta aos diferentes interesses, motivações e aptidões dos jovens, com base numa

orientação educativa, concretamente ao nível do 2.º ciclo. Esta diversidade de opções concretiza-se para todos os alunos no último ciclo da ESO e representa 25 a 35% do horário (EU, 1990_a). A LOGSE (Es, 1990) contempla, para casos específicos de alunos maiores de 16 anos, uma diversificação curricular com base numa metodologia específica e em conteúdos e áreas diferentes das estabelecidas no currículo geral (Es, 1990, art. 23.º- 1), assim como se prevê a organização de programas específicos de garantia social com vista a proporcionar uma formação básica e profissional que permita a entrada na vida ativa ou o prosseguimento de estudos, especialmente na *Formación Profesional Específica - de grado médio* (art. 23.º- 2). A LOGSE confere ainda uma atenção particular a alunos com necessidades educativas especiais, para que possam atingir os objetivos educativos propostos (Es, 1991).

Nos últimos decénios vários países sentiram a necessidade de incorporar, na escolaridade obrigatória, a dimensão formativa de modo a proporcionar aos alunos as bases para compreenderem a tecnologia. Neste âmbito, a ESO engloba uma formação geral e uma formação profissional de base para todos os jovens dos 12 aos 16 anos de idade. A formação profissional de base poderá operacionalizar-se de duas formas: ¹⁾ com base em metodologias de ensino-aprendizagem que favoreçam a resolução de problemas, o trabalho de projeto, a utilização das novas tecnologias; ²⁾ com a introdução da Tecnologia como uma área específica e obrigatória para todos os alunos. Esta área constitui igualmente uma das quatro opções das duas que têm de ser escolhidas pelos alunos no último ano da ESO (Figueiredo, 2001). A área de Tecnologia apresenta uma carga horária de 125 horas no 1.º ciclo e de 70 horas no 2.º ciclo (Es, 1991, anexo II). Neste âmbito, pode afirmar-se que a ESO (correspondente ao nível 2 do QEEQ) ainda não integra áreas de trabalho e de estudo, dado que a formação profissional de base apenas considera a área de Tecnologia.

A LOGSE (Es, 1990) pretendia dar um novo impulso à formação profissional ao incorporá-la na ESO para todos os alunos mas, quando as finalidades deste nível de ensino visam «transmitir a todos os alunos os elementos básicos da cultura, formá-los para assumirem os seus deveres e exercerem os seus direitos e prepará-los para a integração na vida ativa» (Es, 1990, art. 18.º), as *enseñanzas mínimas* ainda continuam a ser predominantemente académico-científicas (cf. Figura 1).

Figura 1 – Enseñanzas mínimas para la ESO (LOGSE, 1990)

Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Ciencias de la Naturaleza – 140h	90h* – Ciencias de la Naturaleza
Ciencias Sociales, Geografía e Historia – 140h	160h – Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Educación Física – 70h	70h – Educación Física
Educación Plástica y Visual – 70h	35h* – Educación Plástica y Visual
Lengua Castellana y Literatura – 210h	240h – Castellana y Literatura
Lenguas extranjeras – 210h	240h – Lenguas extranjeras
Matemáticas – 140h	160h – Matemáticas
Música – 70h	35h* – Música
Tecnología – 125h	70h* – Tecnología
Religión Católica/actividades estudio – 105h	105h – Religión Católica/actividades estudio
	*Además, un total de 170 horas, en el segundo curso del ciclo, para dos áreas a elegir entre las cuatro señaladas.

(Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, anexo II)

Licealização e unificação do 3.º CEB

Para uma melhor compreensão da atual configuração conceptual, curricular, ideológica do 3.º CEB e dos equívocos daí decorrentes, entendeu-se ser essencial recuar no tempo e tecer uma abordagem histórica do percurso deste nível de ensino.

Em 1964 o Decreto-Lei 45 810 (PT, 1964), ao prolongar a escolaridade obrigatória até aos 14 anos para a obtenção da 6.ª classe, repõe as 3 soluções consideradas possíveis para a efetivação da extensão da escolaridade obrigatória: ¹⁾ Ciclo Complementar do Ensino Primário (5.ª e 6.ª classes); ²⁾ 1.º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, estando, no entanto, dispensados da frequência da 5.ª e 6.ª classes todos os que frequentam este até ao final; ³⁾ Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional. Foram portanto aceites dois níveis de ensino (primário e secundário) no 5.º e 6.º anos, com professores com formação e categorias sócio-profissionais distintas (Meireles-Coelho, 1996).

Em 1967 o Ministro da Educação Nacional Galvão Teles unifica o 1.º Ciclo Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional, nascendo o “Ciclo Preparatório do Ensino Secundário” ou “Ciclo Preparatório Direto”. Restavam, assim, duas modalidades para o cumprimento da escolaridade obrigatória: a 5.ª e 6.ª classes, que constituíam o

ciclo terminal para os que não pretendiam prosseguir estudos (Neves, 1999) e o “Ciclo Preparatório”, que proporcionava uma preparação adequada aos que pretendiam seguir estudos no ensino secundário (PT, 1967, art. 2.º).

Em 1968 é criado o Ciclo Preparatório TV (CPTV), sendo assim possível cumprir a escolaridade obrigatória de 6 anos por três vias: Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes), Ciclo Preparatório do Ensino Secundário ou Ciclo Preparatório Directo e CPTV (PT, 1968). Estas 3 modalidades diferenciavam-se na organização curricular, na tipologia de escolas, na formação de professores, na própria distribuição geográfica e na origem sócio-económica dos alunos que as frequentavam, «começando, desta maneira, a constituir-se a escolaridade obrigatória a partir de “ciclos” inicialmente concebidos com finalidades e filosofias diferentes, visando camadas sociais diferenciadas» (Neves, 1999: 193). O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário prevaleceu e extinguiu-se o Ciclo Complementar do Ensino Primário. A tradição de um ensino primário de 4 anos manteve-se, bem como o carácter liceal do ciclo preparatório do ensino liceal (Meireles-Coelho, 1996). A Lei n.º 5/73 (PT, 1973) conservou a cultura de um ensino primário de 4 anos e aumentou o ensino preparatório para 4 anos, mantendo a sua cultura licealizante. E a LBSE, genérica e equívoca, ao prolongar a escolaridade obrigatória para 9 anos, foi associando níveis de ensino diferentes com culturas diferentes, mantendo as antigas estruturas de ensino. Contudo, o maior equívoco da LBSE continua a ser 3.º CEB.

A LBSE (PT, 1986) define 14 objetivos para o ensino básico (art. 7.º) sem especificar a que ciclos se destinam, contudo estes não correspondem à organização curricular promulgada pelo Decreto-Lei n.º 286/89 (PT, 1989b) (cf. Figura 2). O CNE refere, neste âmbito, que a organização dos planos curriculares não seguiu o parecer apresentado, nomeadamente, ao nível do 3.º CEB, dado que «não inclui para todos os alunos nem educação tecnológica, nem áreas vocacionais diversificadas» (PT, 1994b: 25).

Quando as orientações internacionais apontam para a diversificação das aprendizagens a partir dos 11/12 anos de idade e para a conjugação de uma formação geral e profissional, o 3.º CEB, última etapa da escolaridade obrigatória até à aplicação da Lei 85/2009 (PT, 1986), continua a ministrar um currículo predominantemente académico-científico unificado, indiferente às diferenças de interesses e aptidões de cada aluno; não constituiu um período de orientação educativa e profissional; não conjugava teoria e prática, não prepara para as profissões. Neste âmbito, Figueiredo (2001) advoga que o escasso número de opções, o carácter não obrigatório da educação tecnológica e a ausência de metodologias de cariz tecnológico indiciam a conservação da identidade do antigo ensino secun-

dário, de cariz liceal (Figueiredo, 2001) e, acrescentaríamos, seletivo. Ao conservar o modelo de uma escola elitista, o 3.º CEB preparava os “melhores” alunos para a via científico-humanista do ensino secundário, destinando os alunos mais “desprotegidos” ao insucesso e ao abandono escolar e, conseqüentemente, ao ingresso no mercado de trabalho, sem qualquer qualificação profissional.

Figura 2 – Plano curricular do 3.º CEB (LBSE, 1986)

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7.º	8.º	9.º
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:			
História	3	3	3
Geografia	3	-	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais:			
Físico-Químicas	-	4	3
Ciências Naturais	4	3	-
Educação Visual	3	3	3
Educação Física	3 (2)	(a) 3 (2)	(a) 3 (2)
DPS ou EMRC (ou de outras confissões)	1	1	1
Area opcional (b):			
Língua Estrangeira II	3	3	3
Ou Educação Musical	(a) 3 (2)	(a) 3 (2)	(a) 3 (2)
Ou Educação Tecnológica	3	3	3

(a) De acordo com as infra-estruturas das escolas.
(b) A organizar de acordo com os recursos das escolas, excepto Língua Estrangeira II, que será de oferta obrigatória.

(Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, Mapa n.º 3)

Em Portugal ainda não se abandonou o paradigma da escola básica elitista (Azevedo, 1994), separando-se claramente estudo de trabalho. Nesta senda, um relatório da OECD/OCDE (PT, 1984) refere que, em Portugal, se constata graves lacunas ao nível da formação profissional e técnica, sendo este tipo de formação praticamente inexistente, realçando que «Em certos países, os professores sentem uma certa aversão em “pegar” na formação profissional e em tudo o que é aplicação prática e industrial, e não se podem também ignorar os “parti-pris” ideológicos existentes, e que esses “parti-pris” tinham levado em Portugal, a fim de reduzir ou evitar desigualdades, à supressão do ensino técnico e profissional» (PT, 1984: 44).

*

A extensão da escolaridade obrigatória nos anos 1970 levou à adoção do conceito de educação básica e à sua identificação com escolaridade obrigatória, legando para

segundo plano os conceitos de educação primária e de educação secundária. Em Espanha e Portugal a evolução destes conceitos determinou estruturas organizacionais e curriculares dos sistemas educativos, em 1990 e 1986, claramente distintas. Em Espanha planificou-se a longo prazo, experimentou-se, avaliaram-se os resultados, clarificaram-se os equívocos decorrentes da LGE (ES, 1970), reorganizando-se o quadro de professores, transferindo-os de escola, nível e definindo-se claramente a sua formação inicial, ao mesmo tempo que se investiu num processo de descentralização educativa. Em Espanha em 1990 prolongou-se a escolaridade obrigatória para 10 anos e desenvolveu-se, na educação básica obrigatória, a educação primária dos 6 aos 12 anos, curricularmente unificada e de carácter globalizante (nível 1 do QEQ), e a educação secundária obrigatória dos 12 aos 16 anos de idade (nível 2 do QEQ), num percurso geral e profissional comum, progressivamente diversificado, proporcionando uma orientação educativa. Contudo ainda não se integram «áreas de trabalho e de estudo» na ESO, dada a predominância de *enseñanzas mínimas* de carácter académico-científico, considerando-se apenas a área de Tecnologias para a formação profissional de base.

Em Portugal prolongou-se a escolaridade obrigatória para 9 anos e manteve-se simultaneamente o antigo modelo para nada ter de mudar: adicionaram-se os níveis de ensino antigos (4+2+3), conservaram-se as estruturas organizacionais, curriculares e o quadro de professores, assim como a cultura que lhes estava associada, o que levou a uma organização curricular unificada, no 3.º CEB, de cariz académico-científico, desfasada da vida ativa. Em Portugal não se concretizou a reforma de 1973 e, em 1986, quando na Europa se preparava uma nova educação secundária, em Portugal ainda não se tinha compreendido o conceito de educação básica. Embora se tivesse adotado no discurso e na legislação, não se conseguiu operacionalizar, mantendo-se a tradição cultural de um ensino de elites. O 3.º CEB em Portugal, agora equiparável ao nível 2 do QEQ, permanece o grande equívoco por não se distinguir educação básica de secundária, confundindo-se escola de via única com escola de currículo único/unificado.

3.4. A educação e formação de nível 2 em Espanha e Portugal (2000-2010)

Os estudos realizados no COE, OECD/OCDE, UNESCO, OIT, Banco Mundial, Comissão Europeia e Parlamento Europeu foram sendo consensualizados e formalizados até ao QEQ (EU, 2008). O paradigma europeu centra-se agora na melhoria dos resultados de aprendizagem de cada aluno, ou seja, no desenvolvimento pleno das suas capacidades e competências ao longo da vida. Os sistemas educativos são desafiados a adaptar-se a este paradigma no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se, finalmente,

analisar os percursos de educação e formação em Espanha e Portugal, a partir das reformas de 1990 e 1986 respectivamente, no correspondente ao nível 2 do QEQ, para saber se a educação tem vindo a preparar os “melhores” para prosseguir estudos ou se tem proporcionado a cada ser humano o desenvolvimento pleno das suas capacidades e competências para ser um cidadão feliz, de modo a contribuir para a cidadania ativa e produtiva. Procura-se, igualmente, analisar os desafios para o «3.º CEB» em Portugal face ao QEQ.

As reformas em Espanha

Em Espanha nos anos 1990 havia ainda um elevado número de alunos que terminavam a educação básica sem certificação e outros que abandonavam a escola sem concluir a escolaridade obrigatória. Nesta senda, em 1995 é promulgada a *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (Es, 1995) com o objetivo de alterar algumas das disposições estabelecidas na LOGSE (Es, 1990) no sentido de melhorar a qualidade da educação. E em 2002 é publicada a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (Es, 2002_b) que visava: ¹⁾ a efetivação de uma educação de qualidade para todos, através da prevenção e combate ao insucesso escolar (que atingia os 25%); ²⁾ o aumento do nível de educação e formação dos alunos; ³⁾ a criação de um sistema real de oportunidades para todos. Contudo, esta lei não viria a ser aplicada (Es, 2004).

Em 2002 é promulgada a *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (Es, 2002_a), com a finalidade de criar um sistema integral de formação profissional, qualificações e acreditação, de forma a dar resposta à procura social e económica, com base em diversos percursos formativos (art. 1.º). Este sistema incluiu currículos de formação profissional inicial, de inserção e reinserção laboral de adultos empregados, de formação contínua para empresas, com vista à atualização contínua das competências profissionais. A presente lei criou o *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, cujo instrumento principal consiste no *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (CNCP), criado pelo *Real Decreto* 1128/2003 (Es, 2003_b), posteriormente modificado pelo *Real Decreto* 1416/2005 (Es, 2003_b).

O CNCP encontra-se organizado em cinco níveis de qualificação, definidos de acordo com o grau de complexidade, autonomia e responsabilidade necessários para executar uma atividade laboral; conhecimentos científicos e técnicos para um desempenho efetivo; capacidades de aplicação, projeto e avaliação. O CNCP compreende dois objetivos fundamentais: por um lado orienta a oferta de formação e, por outro, serve de referência

para a acreditação de aprendizagens realizadas em contexto de trabalho e em situações não formais. As qualificações profissionais são reconhecidas a nível nacional e europeu, correspondendo à normativa da UE (Arbizu Echavárri, 2007).

A publicação da *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (Es, 2006_a) surge no seguimento de medidas educativas qualitativas que têm vindo a ser introduzidas no sistema educativo espanhol, e baseia-se em três objetivos concretos: ¹⁾ proporcionar uma educação de qualidade para todos os jovens nos diferentes níveis de ensino, combinando qualidade com equidade ao nível da oferta educativa; ²⁾ envolver todos os agentes da comunidade educativa para atingirem esse objetivo; ³⁾ cumprir o compromisso com os objetivos definidos pela EU para os próximos anos. A lei prevê um princípio fundamental que norteia toda a educação básica – a atenção à diversidade, ou seja, ministrar a todos os alunos uma educação adequada às suas características e necessidades, com base em recursos educativos necessários para concretizar estes objetivos. Neste âmbito, a LOE (Es, 2006_a), embora não inclua a educação infantil (0 aos 6 anos) na escolaridade obrigatória, vem garantir a gratuidade no 2.º ciclo, dos 3 aos 6 anos de idade (art. 15.º- 2).

O *Real Decreto* 1631/2006 (Es, 2006_c) vem estabelecer as *enseñanzas mínimas* para a ESO, bem como as competências básicas que cada aluno deve adquirir no final deste percurso, no âmbito do quadro proposto pela EU (EU, 2006). A introdução das competências básicas no currículo permitirá englobar as aprendizagens formais (inseridas nas diferentes disciplinas), informais ou não formais; possibilitará aos jovens integrar as suas aprendizagens, relacioná-las com os diferentes conteúdos e aplicá-las em situações e contextos diversos. O currículo da ESO estrutura-se de modo a permitir que tanto os objetivos como os conteúdos procurem garantir o desenvolvimento de competências (Es, 2006_c).

A ESO desenvolve-se em torno de dois princípios fundamentais: atenção à diversidade e o acesso de todos os alunos, dos 12 aos 16 anos, a uma educação comum. Esta etapa educativa continua a conjugar uma formação geral comum e uma formação profissional de base para todos os jovens, podendo as escolas adotar, no âmbito da autonomia educativa, medidas organizativas e curriculares mais adequadas às características dos alunos. Durante os 3 primeiros anos desenvolvem-se disciplinas mais comuns, prevendo-se a existência de programas de reforço das capacidades básicas para os alunos que necessitem. O 4.º ano apresenta uma organização flexível das disciplinas comuns e optativas, oferecendo uma maior possibilidade de escolhas em função dos interesses dos alunos e, simultaneamente, constitui um período de orientação tanto para estudos ulteriores, como para a entrada na vida ativa. A formação profissional de base desenvolve-se através da área de

Tecnologia, apresentando uma carga horária de 140 horas nos três primeiros anos (comum a todos os alunos) e no quarto ano de 70 horas (cf. Figura 3) em regime opcional (Es, 2006_c, anexo III). Verifica-se que a carga horária atribuída à área de Tecnologia apresenta na LOE (Es, 2006_a) uma diminuição relativamente à LOGSE (Es, 1990).

Figura 3 – Enseñanzas mínimas para la ESO (LOE, 2006)

Para los tres primeros ciclos	Para el cuarto curso
Ciencias de la Naturaleza – 230h	70h*– Biología y geología
Ciencias Sociales, Geografía e Historia – 210h	70h – Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Educación Física – 105h	35h – Educación ético-cívica
Educación para la ciudadanía y derechos humanos – 35h	35h – Educación Física
Educación Plástica y Visual – 105h	70h*– Educación Plástica y Visual
Lengua Castellana y Literatura – 350h	70h*– Física y química
Lengua extranjera – 315h	70h*– Informática
Matemáticas – 280h	70h*– Latín
Música – 105h	125h – Lengua Castellana y Literatura
Tecnologías – 140h	105h – Matemáticas
Religión – 140h	70h*– Música
	105h – Primera lengua extranjera
	70h*– Segunda lengua extranjera
	70h*– Tecnología
	35h – Religión
	*El alumnado deberá elegir tres de las materias señaladas.

(Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, anexo III)

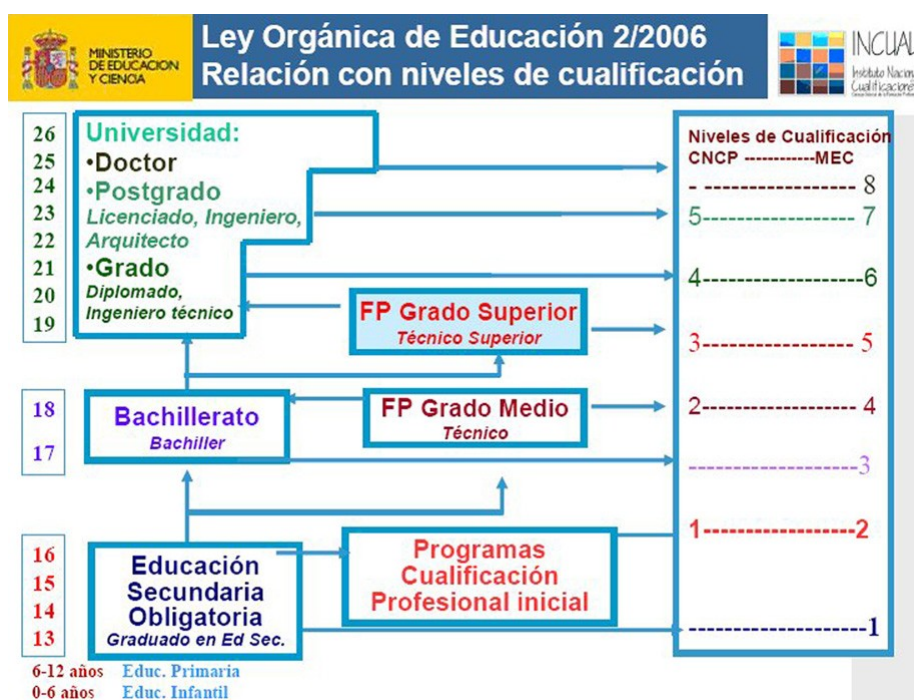
Num quadro de diversidade educativa, a LOE (Es, 2006_a) prevê a organização de programas de diversificação curricular desde o 3.º ano da ESO para alunos com necessidades especiais e *programas de cualificación profesional inicial*. Estes últimos destinam-se a alunos maiores de 16 anos que não concluíram a ESO – cerca de 25% dos alunos – e visam a aquisição de competências profissionais próprias de nível 1 da estrutura do CNCP, assim como de competências básicas, com vista ao prosseguimento de estudos, possibilitando também a inserção no mercado de trabalho. Os *Programas de Cualificación Profesional Inicial* englobam três tipos de módulos: ¹⁾ módulos específicos referentes às unidades de competência (correspondentes a qualificações de nível 1 do CNCP); ²⁾ módulos formativos de carácter geral, que desenvolvem competências básicas, proporcionando a transição do sistema de ensino formal para a vida ativa; ³⁾ módulos de carác-

ter facultativo, para alunos que pretendam obter o título de graduado em ESO e que frequentem simultaneamente os módulos anteriores ou após a sua conclusão. As competências profissionais adquiridas serão acreditadas de acordo com o *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (ES, 2006_a, art. 30.º; ES, 2006_c).

Neste âmbito a LOE (ES, 2006_a) continua a não integrar áreas de trabalho e de estudo para todos os alunos na ESO, dada a predominância de *enseñanzas mínimas* de cariz predominantemente académico-científico (cf. Figura 3). Ademais, a formação profissional na educação básica obrigatória parece continuar a ser encarada na LOE (ES, 2006_a), tal como na LGE (ES, 1970) e na LOGSE (ES, 1990) como uma via alternativa para os alunos considerados mais fracos, agora sob a forma de *Programas de Cualificación Profesional Inicial*.

No seguimento do QEQ (EU, 2008), o INCUAL (*Instituto Nacional de las Cualificaciones*) estabeleceu uma correspondência entre os níveis de qualificação do CNCP e os níveis do sistema educativo espanhol, definidos na LOE (ES, 2006_a) e comparou-os com a proposta dos oito níveis do QEQ (cf. Figura 4).

Figura 4 – Correspondência entre os níveis do CNCP e da LOE (2006)



O INCUAL considera que a informação relativa aos níveis do QEQ como resultados de aprendizagem não é suficiente para estabelecer as correspondências, sendo necessário ter em consideração os níveis de partida. Os cinco níveis do CNCP foram definidos em termos de resultados de aprendizagem, tendo em conta as competências profissionais

exigidas pelos setores empresariais, baseados em critérios como conhecimentos, iniciativa, autonomia, responsabilidade e complexidade. Os níveis 1 e 8 do QEQ não têm correspondência no CNCP e em alguns níveis a correspondência não é direta de nível para nível, à exceção do nível 2, que engloba os níveis 3 e 4 do QEQ.

O nível 1 do CNCP corresponde ao nível 2 do QEQ (MEC – *Marco Europeo de Cualificaciones*) e compreende toda a educação básica obrigatória (educação primária e educação secundária obrigatória, dos 6 aos 16 anos de idade) e engloba os *Programas de Cualificación Profesional Inicial* incluídos na ESO (Arbizu Echavárri, 2007; Hernández Gordillo, 2007).

Em janeiro de 2009 Espanha começou a elaborar um projeto para a instituição de um Quadro Espanhol de Qualificações global, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, baseado nos resultados de aprendizagem. Em 2010 este projeto encontra-se em fase de apresentação e discussão com diferentes organismos, prevendo-se a sua publicação, em *Real Decreto*, no início de 2011. O Quadro Espanhol de Qualificações terá por base jurídica a *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (Es, 2006_a), a *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (Es, 2002_a), o *Real Decreto 1538/2006* (Es, 2006_b), que estabelece a organização da formação profissional no âmbito do sistema de ensino. Atualmente Espanha conta com um *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* e com o CNCP como instrumentos de base para a elaboração do Quadro Nacional de Qualificações (Bjørnåvold, 2007/2008).

No âmbito de uma avaliação global dos alunos de 15 anos, o relatório PISA 2000 (Es, 2005) refere que «*En las tres áreas la puntuación media de los alumnos españoles queda significativamente por debajo de la media global de los países de la OCDE, fijada en 500 puntos. En lectura y ciencias la diferencia con la media OCDE, aunque estadísticamente significativa, no es muy grande: 7 y 9 puntos por debajo. La diferencia en matemáticas es algo más abultada: 24 puntos por debajo, una cuantía que puede ser considerada preocupante*» (Es, 2005: 33). Em 2003 os resultados dos alunos espanhóis em literacia matemática revelam «*15 puntos por debajo del promedio de la OCDE, fijado en 500 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa. El rendimiento de los alumnos de Castilla y León y del País Vasco es significativamente superior al del conjunto de España*» (Es, 2003_a: 5). Relativamente aos outros domínios avaliados – leitura, ciências e resolução de problemas – os resultados situam-se abaixo da média dos restantes países da OCDE, à exceção dos alunos da Catalunha, Castela e Leão e País Basco na área de ciências (Es, 2003_a: 12). O relatório PISA 2006 (Es, 2007) refere que «*El resultado promedio es-*

pañol 2006 en competencia matemática es similar a los obtenidos en 2003 y 2000. Las diferencias entre los tres años son ligeras y los tres promedios españoles se sitúan próximos a los promedios OCDE, como ocurre en ciencias» (Es, 2007: 101). No domínio da literacia da leitura «se ha producido un descenso general en todos los países en comprensión lectora 2006, y este descenso es muy notable en el promedio español, que se sitúa diez puntos por encima del Total Internacional, pero 23 por debajo del Total OCDE y 31 por debajo del Promedio OCDE» (Es, 2007: 101). De salientar que «Nueve de las diez comunidades autónomas españolas que han ampliado muestra se sitúan por encima de la media española y siete lo hacen también por encima de los promedios OCDE y de buena parte de los de los países europeos que han participado en este estudio. Los resultados de alguna comunidad autónoma se encuentran entre los mejores de los países europeos» (Es, 2007: 100).

O aumento da escolaridade obrigatória em Portugal

Em Portugal a LBSE (PT, 1986) aumentou a escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, mas manteve um ensino igual para todos os alunos dos 6 aos 14/15 anos de idade, através de uma unificação curricular, de cariz académico-científico, ao longo do ensino básico obrigatório, aumentando os níveis de insucesso pessoal e social e o abandono escolar precoce desqualificado.

O lançamento das escolas profissionais, fruto de um trabalho conjunto de responsáveis do ME e do Ministério de Emprego e da Segurança Social (PT, 1989_a) «representou, em 1989, uma ruptura dramática com todos os paradigmas anteriores de educação profissionalizante em Portugal» (Carneiro, 2004: 47). Segundo Azevedo, este modelo baseia-se em três características: «o facto da oferta assentar na mobilização das organizações da sociedade civil, sendo esta o ator principal, a autonomia das escolas e a finalidade educativa da formação tecnológica e profissional» (Azevedo, 1991_b: 68). Contudo, estas escolas têm sido olhadas com desconfiança pela sociedade civil, que continua a associá-las a um ensino socialmente inferior destinado, na sua maioria, a alunos considerados mais fracos, apesar das estatísticas revelarem que «os níveis de sucesso escolar e de empregabilidade são (...) “chocantemente” superiores aos verificados no ensino secundário tecnológico» (Carneiro, 2004: 51). Portugal não soube aproveitar a dinâmica das escolas profissionais para implementar uma profunda mudança na formação profissional e começar a tecer um caminho para a integração da educação e formação no âmago do sistema educativo.

No seguimento do Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000) é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001 (PT, 2001_a), que reorganiza o currículo do ensino básico, com vista à melhoria da articulação dos 3 ciclos e da qualidade das aprendizagens. O currículo nacional é definido com base em competências essenciais (gerais e específicas) a atingir por todos os alunos ao longo da educação básica, prevendo-se percursos de diversificação curricular para alunos com insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa (art. 11.º - 1). A educação para a cidadania, o domínio da Língua Portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das TIC são consideradas formações transdisciplinares, sem avaliação, da responsabilidade de todos os professores. De salientar que a Educação Tecnológica ainda não surge como área obrigatória para todos os alunos: nos *«7.º e 8.º anos os alunos têm Educação Visual ao longo do ano lectivo e, numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica. No 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico»* (PT, 2001_a). Este decreto considera a certificação do ensino básico (art. 15.º) não fazendo, contudo, referência específica às competências adquiridas nem à sua certificação. De salientar que, até 2002, Portugal (2001), Inglaterra e País de Gales (1995-2000) e a Comunidade Francesa da Bélgica (1997) eram os únicos países a fazer referência explícita ao desenvolvimento de competências-chave nos currículos da educação básica obrigatória, contudo em Portugal não se estabeleceram níveis nacionais de rendimento (EU, 2002_b).

A boa vontade legislativa não levou a que em Portugal se procedessem a alterações estruturais no sistema educativo, continuando o 3.º CEB a desenvolver um modelo curricular académico-científico unificado, não incluindo uma formação profissional(izante) para todos os alunos, o que tem levado uma franja da população escolar à desmotivação pela escola, ao abandono escolar precoce ou ao acesso ao mundo do trabalho sem qualquer preparação, ao mesmo tempo que se foi instaurando um facilitismo na passagem dos alunos, com vista ao sucesso estatístico.

No quadro de respostas nacionais aos objetivos estabelecidos na Estratégia de Lisboa e, concretamente, com vista à promoção do sucesso escolar e prevenção dos casos de abandono escolar foram criados os CEF – Cursos de Educação e Formação (PT, 2004_b). Os CEF constituem uma alternativa ao ensino regular e destinam-se a alunos que se enquadrem nas seguintes situações: ¹⁾ idade igual ou superior a 15 anos, podendo no entanto ser admitidos com idade inferior a 15 anos, com autorização do diretor regional de educação; ²⁾ risco de abandono ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de 12 anos; ³⁾ os que não possuem qualquer classificação profissional

após terem frequentado 12 anos de escolaridade e pretendam adquiri-la (PT, 2004_b). Os CEF pretendiam ser, num quadro de educação e formação, uma «via privilegiada de transição para a vida ativa», contudo destinam-se aos alunos considerados mais “fracos”. Parece pensar-se em Portugal que, destinando os CEF para alunos desmotivados, com retenções ou em situação de abandono escolar precoce e desqualificado, se vai dando resposta aos objetivos definidos no Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000). Ademais, a formação profissional vai-se desenvolvendo em Portugal em escolas insuficientemente equipadas, não possibilitando a realização de atividades idênticas às que se desenvolvem no mercado de trabalho / emprego, com métodos de ensino e avaliação análogos ao ensino académico, vocacionado para estudos superiores (Martins, 2007).

Em 2009 em Portugal a Lei n.º 85/2009 (PT, 1986) vem prolongar a escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos de duração, dos 5 aos 18 anos de idade sem se proceder a uma reforma qualitativa do sistema educativo. E assim se continua a perpetuar um ensino exclusivamente teórico-científico para todos os alunos no 3.º CEB. Neste âmbito, o CNE (PT, 2009_a), no Parecer n.º 3/2009, advoga a urgência de se rever a organização curricular do 3.º CEB e a definição das suas finalidades educativas. Considera ainda a relevância de se questionar uma aproximação do 3.º CEB ao novo perfil do ensino secundário, reconhecendo a importância de se rever a atual organização dos ciclos, tanto ao nível do ensino básico como do ensino secundário (PT, 2009_a). Em 2003 pareciam estar lançadas as bases para enformar uma nova Lei de Bases da Educação, a avaliar pelas Propostas-Projetos de Lei n.º 74/IX, 305/IX, 306/IX, 320/IX, 321/IX, 55/X apresentadas, contudo a mudança de governo voltou a adormecer a vontade política para realizar uma alteração à LBSE (PT, 1986; PT, 2004_a), que se encontra claramente desajustada, constituindo uma barreira a evoluções que têm de ser implementadas (Meireles-Coelho, 2009_c, 2010_d).

Em Portugal o QEQ (EU, 2008) deu origem à Portaria n.º 782/2009 (PT, 2009_b) que define o Quadro Nacional de Qualificações e os descritores que caracterizam os níveis de qualificação nacionais. Nesta portaria o conceito de “competências”, recomendado pela Comissão Europeia, foi substituído por “atitudes”.

O Quadro Nacional de Qualificações define oito níveis de referência:

Nível 1 (atual 6.º ano) – os resultados de aprendizagem baseiam-se em «conhecimentos gerais básicos»; «aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples»; atitudes ao «trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado».

Nível 2 (atual 9.º ano – regular ou de dupla certificação) – os resultados de aprendizagem baseiam-se na aquisição de «conhecimentos factuais básicos numa área de traba-

lho ou de estudo»; «aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples»; atitudes ao «trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia» (PT, 2009_b, anexo I, II e III).

A Portaria n.º 782/2009 (PT, 2009_b) estabelece uma correspondência formal de tipo burocrático entre os níveis de educação e formação e os níveis de qualificação (cf. Figura 5), baseada nos oito níveis de referência do QEQ, no entanto essa correspondência não se verifica em termos processuais, o que implica uma reestruturação do sistema educativo.

Figura 5 – Correspondência entre os níveis de educação e formação e os níveis de qualificação

ANEXO III Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação		ANEXO II Quadro Nacional de Qualificações		
Níveis de educação e de formação ⁽¹⁾	Níveis de qualificação	Níveis	Qualificações	Notas
2.º ciclo do ensino básico Nível 1 de formação	1	1 2	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação.	
3.º ciclo do ensino básico Nível 2 de formação	2	3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.	
Ensino secundário, via de prosseguimento de estudos Nível 3, sem conclusão do ensino secundário	3	4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses.	
Ensino secundário e nível 3 de formação	4	5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior.	⁽¹⁾
Nível 4 de formação	5	6	Licenciatura	⁽²⁾
Bacharelato e licenciatura	6	7	Mestrado	⁽³⁾
Mestrado	7	8	Doutoramento	⁽⁴⁾
Doutoramento	8			

⁽¹⁾ Níveis de formação de acordo com a estrutura dos níveis de formação profissional definidos pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

⁽²⁾ Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

⁽³⁾ Corresponde ao 1.º ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

⁽⁴⁾ Corresponde ao segundo ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

⁽⁵⁾ Corresponde ao terceiro ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

Uma primeira alteração consiste na unificação dos atuais 1.º e 2.º CEB num único nível de educação e formação básica, ou seja, num processo contínuo dos 3/4 anos até aos 11/12 anos de idade, na mesma escola, com os mesmos professores, com a mesma formação (CoE, 1988), em que se pretende que cada criança adquira as competências essenciais para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem (UN. UNESCO, 1990). Esta unificação exige, pelo menos nas próximas décadas, o desenvolvimento de dois ciclos diferenciados para a formação dos educadores-professores e para a avaliação das

competências dos alunos: o 1.º dos 3/4 aos 7/8 anos de idade (para os que aprendem a ler, escrever e contar) e o 2.º dos 8 aos 12 anos (para os que já sabem ler desenvolvem a literacia). O Decreto-Lei n.º 43/2007 (PT, 2007_a) veio consagrar a possibilidade da formação de educadores de infância / professores do 1.º CEB, tal como tinha sido proposto na Escola Superior de Educação de Viseu (1983), no Projeto n.º 8 (CoE, 1988) e no Parecer 1/94 do CNE (PT, 1994_a), estando, assim, criadas as condições para implementar uma aprendizagem contínua dos 3 aos 8 anos de idade em Portugal. Contudo, por falta de coragem política, deixou-se ao critério dos candidatos ou das instituições a possibilidade de não se realizar uma formação comum.

A segunda alteração implica que ao nível do 7.º, 8.º, 9.º e 10.º anos (nível 2 do QEQ) se desenvolva uma orientação educativa, sobretudo no 7.º e 8.º anos, para que cada aluno descubra os seus talentos e aptidões, com base na diversificação «em áreas de trabalho e de estudo» (CoE, 1983, 1997; OECD/OCDE, 1989; Delors, 1996). A unificação curricular inviabiliza esta descoberta de si mesmo, ao mesmo tempo que se revela excludente. Bertrand Schwartz já defendia que «a educação já não é a mesma para todos, mas a melhor para cada um» (Schwartz, 1973: 12). Neste âmbito, o atual 3.º CEB terá de se assumir definitivamente como ensino secundário (diversificado e com orientação para a diversificação) e desenvolver as aprendizagens próprias deste nível, integrando uma educação geral e uma componente prática e profissionalizante, não ainda para a especialização, mas para a aprendizagem da literacia para o emprego e para a vida: conhecer-se a si próprio nas suas motivações e competências e saber ler as oportunidades que se lhe apresentam por mais inesperadas e não programáveis que sejam (Meireles-Coelho, 2009_c).

O relatório PISA de 2000 (PT, 2001_b) refere que a situação relativamente à literacia da leitura é preocupante: «O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OECD/OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias (PT, 2001: 12), assim como no domínio da matemática» (PT, 2001: 31). Em 2003 o relatório PISA (PT, 2004_c) menciona que em Portugal a situação média dos estudantes portugueses sobre literacia matemática continua a ser preocupante, situando-se abaixo da média da OECD/OCDE (PT, 2004_c: 20). Nos restantes domínios avaliados – leitura, ciências e resolução de problemas – o desempenho foi modesto, quando comparado com os valores médios dos países da OCDE que participam neste estudo (PT, 2004_c: 68). O relatório PISA 2006 (PT, 2007_b) refere que «os alunos portugueses, na sua totalidade, exibem uma evolução positiva no que respeita ao seu desempenho a literacia científica, por outro, o insucesso escolar e, em particular, a persistência da repetência são

dos elementos que se encontram na base de resultados menos positivos quando comparados com os dos seus colegas dos países mais desenvolvidos. Os alunos dos 7.º e 8.º anos, em particular, não possuem os conhecimentos e as competências mínimas necessárias para poderem realizar, com sucesso, o teste cognitivo do programa PISA» (PT, 2007_b: 17). Relativamente à literacia de leitura houve uma ligeira tendência de recuperação (PT, 2007_b: 19) e em literacia matemática o desempenho médio global dos alunos manteve, em 2006, o mesmo valor de 2003 (PT, 2007_b: 52).

*

Em Espanha e Portugal procurou-se dar resposta às recomendações do Conselho Europeu de Lisboa (EU, 2000), introduzindo-se alterações no âmbito das políticas educativas. Espanha introduziu progressivamente melhorias qualitativas no sistema educativo (ES, 1995; ES, 2002_b; ES, 2006_a) ao centrar-se na qualidade nos diferentes níveis de ensino. Na LOE (ES, 2006_a) a ESO, correspondente ao nível 2 do QEQ, pretende garantir uma função orientadora ao longo desta etapa; desenvolver uma educação comum, dando especial atenção à diversidade ao prever: ¹⁾ a adoção de medidas organizativas e curriculares mais adequadas às características dos alunos; ²⁾ o desenvolvimento de programas de diversificação curricular desde o 3.º ano da ESO para alunos com necessidades especiais; ³⁾ a aplicação de *programas de cualificación profesional inicial* para alunos maiores de 16 anos que não concluíram a ESO, com vista a facilitar a sua entrada no mercado de trabalho. Apesar das melhorias qualitativas, em Espanha ainda não se integram «áreas de trabalho e de estudo» para todos na ESO, dado que as *enseñanzas mínimas* continuam, tal como na LOGSE (ES, 1990), a apresentar um cariz predominantemente académico-científico, continuando, a destinar-se a formação profissional para os alunos considerados mais fracos, agora sob a forma de *programas de cualificación profesional inicial*. Espanha parece ter acompanhado os trabalhos de elaboração do QEQ, iniciados em 2002, ao definir os cinco níveis do CNCP com base nos resultados de aprendizagem e nas competências profissionais exigidas pelos setores empresariais. E preferiu planificar um Quadro Nacional de Qualificações com os diferentes organismos envolvidos a publicar apressadamente um *Real Decreto* para cumprir calendário. Os relatórios PISA 2000 e 2003 referem que os resultados médios globais dos alunos espanhóis são inferiores aos resultados dos países da OECD/OCDE. Em 2006 os resultados nas áreas de matemática e ciências não diferem muito dos resultados anteriores, à exceção dos resultados em literacia em leitura, que apresentam médias inferiores relativamente a 2000 e a 2003. De salientar que em algumas províncias espanholas os resultados em 2003 e 2006 são significativamente superiores à media global espanhola.

Em Portugal tem-se desenvolvido o sistema educativo em função do crescimento quantitativo Lei n.º 85/2009 (PT, 1986) e estatístico e não da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno. Em Portugal em 2004 legislou-se a implementação de uma oferta educativa e formativa, que pretende valorizar a qualificação e a certificação de competências profissionais, destinando-a, todavia, aos alunos considerados mais “fracos”. Em 2009 a Portaria n.º 782/2009 (PT, 2009_b) regula o Quadro Nacional de Qualificações, de acordo com o QEQ (EU, 2008), contudo altera-se o conceito de “competências” para o de “atitudes”, como se ainda não tivéssemos compreendido o conceito de “competências”. A implementação do Quadro Nacional de Qualificações (prevista para outubro de 2010) implica uma reestruturação do sistema educativo, no entanto, em 2009 só se procedeu ao prolongamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, sem se proceder a alterações estruturais da LBSE (PT, 1986), que se encontra verdadeiramente desajustada da realidade económica portuguesa e do paradigma europeu de educação e formação. Os relatórios PISA 2000, 2003 e 2006 (PT, 2001, 2004_c, 2007_b) mencionam claramente o desfasamento dos resultados médios globais dos alunos portugueses relativamente aos dos restantes países da OECD/OCDE que participaram nestas avaliações, referindo-se mesmo que a situação é preocupante, concretamente em 2000 e 2003.

Conclusão

A partir da (re)construção europeia, os debates / estudos desenvolvidos no COE, UNESCO, OECD/OCDE, Comissão Europeia, Parlamento Europeu, foram evoluindo a caminho de sistemas integrados de educação, formação e aprendizagem ao longo de toda a vida, ao perspectivarem a Educação como uma utopia que se vai construindo para melhorar o presente e o futuro e não como uma reprodução de modelos (elitistas) do passado, que hoje ainda teimam em permanecer. Ainda há quem reclame à educação uma função seletiva, para preparar os “melhores” para prosseguir estudos, deixando a formação para os alunos considerados mais fracos. O paradigma europeu (2000-2020), formalizado no QEQ, vem englobar a educação e a formação («áreas de trabalho / estudo»), centrando-se na melhoria (contínua e ao longo da vida) dos resultados de aprendizagem de cada ser humano, através da aquisição e do desenvolvimento pleno das suas capacidades e competências, para ser um cidadão feliz e produtivo, continuando a atualizar-se para melhor responder aos desafios que vão surgindo.

O percurso dos sistemas educativos a caminho da integração trabalho / estudo tem uma longa história na Europa. Após a II guerra mundial, os antigos ensinos primários foram progressivamente aumentando até aos 11/12 anos e os ensinos secundários, ou parte deles, foram sendo também eles obrigatórios, a fim de dar resposta às mudanças sociais, económicas, científicas, tecnológicas e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno. O novo conceito de educação primária / educação básica foi evoluindo no COE (1979, 1988), na UNESCO (1974, 1990) e no relatório Delors (1996), convergindo para um desenvolvimento contínuo das crianças desde o nascimento até ao início da adolescência (11/12 anos de idade), na mesma escola, com os mesmos professores, com a mesma formação, baseado em aprendizagens globais básicas a desenvolver ao ritmo de cada criança. É aqui que se situa o nível 1 do QEQ, onde já se prevê trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado. Em Portugal a falta de coragem política para enfrentar o poder corporativo dos professores não permitiu que o 1.º o 2.º ciclos do ensino básico se realizassem inequivocamente na mesma escola, com os mesmos professores, com a mesma formação, continuando a desenvolver-se até à atualidade um ensino primário de 4 anos. Contudo, a partir de 2007, parecem estar criadas as

condições para implementar 2 ciclos no nível 1 do QEQ: o 1.º dos 3 aos 7/8 anos de idade e o 2.º dos 7/8 aos 11/12 anos, ao legislar-se a possibilidade de formação de educadores de infância / professores do 1.º CEB. A história do nível 2 do QEQ (ensino secundário elementar / ensino secundário obrigatório) nos países da EU, a partir da década de 70 do século XX, revela diferentes tendências quanto aos objetivos e finalidades assumidas pelos Estados-Membros: ¹⁾ desenvolvimento de um ensino geral, de cariz académico – abstrato, como um prolongamento do modelo do ensino primário (enquanto ensino geral e comum a todos); ²⁾ promoção da integração do ensino geral e da formação profissional ao serviço do progresso económico. Embora se pretenda integrar “trabalho e estudo”, ainda há resistências na Europa que levaram a que no QEQ se hesitasse em atribuir uma relação copulativa entre trabalho / estudo, optando-se pela disjuntiva.

Em Espanha e Portugal a influência do pensamento clássico determinou a separação entre trabalho e estudo, influenciando a organização dos sistemas educativos. Até à década de 1970, o ensino secundário, dependendo do Ministério da Educação, desenvolvia estudos de carácter teórico-abstrato, de cariz humanista e científico, seleccionando e preparando uma elite para estudos superiores ou para o ingresso em quadros de Estado, enquanto o ensino profissional, dependendo do Ministério do Trabalho em Espanha e do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria em Portugal, preparava os filhos de operários para o trabalho manual. E assim se foi separando claramente trabalho (de pé) de estudo (sentado), mantendo-se a reprodução social e económica.

A partir da década de 1970, o prolongamento da escolaridade obrigatória levou à revisão dos conceitos de ensino primário e ensino secundário, bem como ao aprofundamento do de ensino básico. Utiliza-se hoje, preferencialmente, educação primária, educação secundária e educação básica, sendo esta, por vezes, identificável com escolaridade obrigatória. Em Espanha e Portugal estes conceitos evoluíram nas últimas décadas de modo significativamente diferente, determinando as estruturas dos dois sistemas educativos. Em Espanha define-se centralmente o essencial da estrutura educativa a longo prazo para se descentralizar a sua aplicação adequando-a às realidades, enquanto em Portugal se deixam em aberto várias possibilidades definidas centralmente para se ir definindo o que for considerado mais conveniente. Em Espanha em 1970 prolongou-se a escolaridade obrigatória para 8 anos e substituiu-se o conceito de ensino primário pelo de educação geral básica, o que levou ao aumento do insucesso nos dois últimos anos da escolaridade

básica obrigatória. Ao prolongar-se a escolaridade obrigatória para 10 anos, em 1990, repôs-se o conceito de educação primária, agora de 6 anos (6-12 anos), com *maestros*, e o conceito de educação secundária obrigatória, dos 12 aos 16 anos de idade, com professores do ensino secundário, com uma formação mais especializada e com uma gestão mais flexível do currículo, de modo a dar resposta à diversidade de talentos e aptidões, com base numa formação geral e numa formação profissional de base progressivamente diversificada, garantindo a adequada orientação educativa de cada aluno. Após a generalização de uma educação básica de 10 anos para todos os alunos, em Espanha em 2006 apostou-se no desenvolvimento e avaliação de competências nos diferentes níveis de ensino, na introdução de medidas qualitativas de prevenção e combate ao insucesso escolar, implementando-se adaptações organizacionais e curriculares e programas de reforço necessários para proporcionar o sucesso de todos e de cada um. Relativamente à hipótese de estudo deste trabalho, podemos concluir que em Espanha ainda não se integra a educação geral com uma formação profissional(izante) para a vida e para o trabalho, na educação secundária obrigatória (correspondente ao nível 2 do QEQ), dada a predominância de *enseñanzas mínimas* de cariz predominantemente académico-científico, apenas se considerando, a partir de 1990, a área de Tecnologia como formação profissional de base para todos os alunos. Tal como em 1970 e em 1990, em 2006 a formação profissional continua a destinar-se na educação básica obrigatória aos alunos considerados mais fracos, atualmente sob a forma de programas de qualificação profissional inicial. Em 2010 em Espanha reflete-se sobre o Quadro Nacional de Qualificações, adaptado ao QEQ, prevendo-se a sua publicação para 2011, contudo a organização do sistema educativo na LOE (ES, 2006_a) corresponde já em termos etários e estruturais ao estabelecido para o nível 1 e 2 do QEQ. No âmbito de uma avaliação global, os relatórios PISA de 2000, 2003 e 2006 referem que a média dos alunos espanhóis nas áreas avaliadas se situa abaixo da média dos países da OECD/OCDE, sendo de salientar que em algumas províncias espanholas os resultados em 2003 e 2006 são significativamente superiores à média global espanhola.

Em Portugal a reforma de 1973 (PT, 1973) foi interrompida no primeiro ano da sua aplicação, e em 1986 o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos manteve a antiga estrutura de ensino (4+2+3) numa organização curricular unificada e segmentada com professores com formações diferentes. Adotou-se o conceito de ensino básico sem, no entanto, se compreender a sua operacionalização. Confundiu-se escola única com

“ensino unificado”, o que levou à unificação curricular de todo o ensino básico, concretamente ao nível do 3.º ciclo, desenvolvendo-se um ensino exclusivamente académico-científico. É aqui que reside o grande equívoco do 3.º CEB. Quando as organizações internacionais recomendam que a educação secundária elementar (11/12-16 anos, 7.º-10.º anos de escolaridade) desenvolva uma orientação educativa e conjugue uma educação geral e uma formação profissional diversificadas, o 3.º ciclo do ensino básico continua atualmente a ser ensino básico em vez de ensino secundário, não constitui um período de orientação educativa, não conjugua a educação geral com uma formação profissional(izante) para a vida e para o trabalho, pelo que se conclui que em Portugal não se integram «áreas de trabalho e de estudo» no 3.º ciclo do ensino básico, onde nem a disciplina de Educação Tecnológica é comum a todos ao longo dos 3 anos, continuando a separar-se claramente estudo de trabalho. A escola básica continua a ministrar um currículo tipicamente escolar, selecionando os melhores alunos para o prosseguimento de estudos e os que são considerados mais fracos para a formação profissional, através de Cursos de Educação e Formação, implementados desde 2004, que se desenvolvem com currículos, metodologias, equipamentos, avaliação de tipo académico. E assim se vai ocultando administrativamente o insucesso escolar. Em Portugal os relatórios PISA 2000 e 2003 revelam que os resultados médios globais dos alunos portugueses são preocupantes nas áreas avaliadas, tendo-se verificado algumas melhorias na literacia de leitura e científica em 2006. Em Portugal o peso da cultura elitista predominou sobre as mudanças qualitativas que era necessário implementar para dar, por um lado, resposta aos imperativos de ordem societal, económica, tecnológica e, por outro, proporcionar o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos e para cada um dos alunos. Em Portugal ainda não se compreendeu a linguagem europeia e a preocupação principal parece ser cumprir calendário. Em 2001 legislou-se a introdução de competências no currículo nacional sem, no entanto, se prever a sua avaliação; em 2009 substitui-se o conceito de “competências”, recomendado no QEQ, pelo de “atitudes”, como se ainda não tivéssemos compreendido o conceito de “educação e formação” baseado na aquisição e desenvolvimento de competências, e estabelece-se uma correspondência formal, de tipo burocrático, entre os níveis de ensino em Portugal e os níveis de qualificação propostos no QEQ, sem que essa correspondência se verifique em termos processuais, o que implicará uma reestruturação do sistema educativo. No entanto, em 2009 prolonga-se a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, sem se proceder a necessárias alterações

qualitativas no sistema educativo.

Em Portugal o sistema educativo continua a ser encarado em função do ensino superior, mantendo-se o paradigma escolar-elitista, que valoriza a obtenção de um diploma em vez da aquisição e desenvolvimento de competências para que cada ser humano possa ser feliz, desenvolva plenamente as suas capacidades ao longo da vida com o apoio do sistema educativo e contribua para a construção de uma cidadania produtiva-solidária, em que cada um trabalhe em benefício pessoal em interação com o desenvolvimento comum. A realidade do sistema educativo português está longe do paradigma europeu de educação-formação-aprendizagem ao longo da vida. Portugal perdeu uma oportunidade em 1973/1974, desperdiçou outra em 1986 e, a partir daí, tem vindo a remendar com portarias, despachos, decretos, leis o que não teve coragem política para fazer, através de uma reforma coerente da LBSE, que conjugasse as conjecturas nacionais com as diretrizes das organizações internacionais ligadas à educação e, sobretudo, implementasse uma dinâmica de reforma no terreno, de modo a educar para a vida e formar para as profissões, a empregabilidade e o empreendedorismo, a investigação e o desenvolvimento. Neste âmbito, o preâmbulo do Decreto 5.029 (PT, 1918) parece, apesar de tudo, estar ainda atualizado quando afirma: *«O país carece essencialmente de técnicos e não de diplomados. É pela gente com cérebro, e com cérebro capaz de ser praticamente utilizado, que uma nação demonstra o seu valor. A nossa instrução até hoje tem sido essencialmente destinada a produzir diplomados. Procura-se o diploma e não a competência; procura-se o lugar, a competência virá mais tarde. Os alunos saem das escolas sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados por qualquer modo. É preciso acabar de vez com este lamentável estado de cousas, e muito se tem conseguido recentemente, graças ao desenvolvimento de certos organismos do ensino. É de absoluta necessidade que todo o ensino, de cima até abaixo, seja essencialmente prático, isto é, que sirva para preparar homens úteis na aceção própria do termo. Um ensino útil e prático é proveitoso para o comércio e para a indústria, que não procuram nunca os diplomados, mas tão-somente os competentes, e constitui uma fonte de riqueza para o Estado; um ensino destinado a fabricar diplomados só é prejudicial».*

A Estratégia de Lisboa vem reforçar a necessidade da educação ao longo da vida, não a prossecução ilimitada de estudos que não aproximam da vida ativa e do trabalho, mas a educação e o trabalho ao longo da vida numa cidadania ativa, produtiva e solidária em

que “a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o trabalho e o emprego (job)”. Em Espanha a educação secundária desenvolve-se em três ciclos de dois anos, correspondendo os dois primeiros ciclos ao nível 2 do QEQ. Em Portugal, apesar de não se ter discutido a adequação do sistema educativo ao QEQ, parece que o desafio lançado aponta neste sentido. Com o aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade seria necessário que o ensino secundário (níveis 2, 3 e 4 do QEQ) se reorganizasse dos 12 aos 18 anos de idade, em 3 ciclos de dois anos, desenvolvendo para todos os alunos duas componentes simultâneas, uma académica e outra profissionalizante, diversificadas, a partir do 7.º ano de escolaridade, de modo a que todos os alunos começassem o mais cedo possível a sensibilização para a vida ativa e, posteriormente, continuassem a sua educação-formação-aprendizagem ao longo da vida. É no nível 2 do QEQ que se aprende a literacia para o emprego: conhecer-se a si próprio nas suas motivações, competências, talentos e aprender a ler as oportunidades que surgem por mais inesperadas e não programáveis que sejam.

Bibliografia

- ARBIZU ECHAVÁRRI, M^a Francisca (2007). Cualificaciones profesionales en España: Bisagra entre el empleo y la formación. *Revista Educación y Futuro*, 17.
- ARROTEIA, Jorge; MEURIS, Georges (1993). *Estudos em educação comparada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim (1991_a). *A educação tecnológica nos anos 90*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (1991_b). Ensino técnico-profissional: papel do Estado e da sociedade civil. *1^a Conferência Nacional 'Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional': Actas da conferência*, vol. 1. Porto: ME/GETAP.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Sair do impasse: os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Cadernos Pedagógicos, 50. Porto: ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.
- BARROSO, João (1999). Organização e gestão das Escolas Secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. *O ensino secundário em Portugal: estudos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BJØRNÅVOLD, Jens; COLES, Mike (2007/2008). Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones. *Revista europea de formación profesional 42/43*. Número temático: Marco Europeo de Cualificaciones. 2007/3, 2008/1. CEDEFOP.
- BOHLINGER, Sandra (2007/2008). Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de Cualificaciones. *Revista europea de formación profesional 42/43*. Número temático: Marco Europeo de Cualificaciones. 2007/3, 2008/1. CEDEFOP.
- CARNEIRO, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CoE (1979). *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg: CoE, CCC/EC.
- CoE (1981). *Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos*, adotada na

- 12ª sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação do Conselho da Europa, Lisboa, 3 e 4 de junho de 1981. Tradução de Carlos Meireles Coelho e Ana Bela Ferreira. Aveiro: Universidade de Aveiro. // Statement on Education of the three to eight year-olds. Standing Conference of European Ministers of Education. 12th Session - Lisbon, Portugal, 3-4 June 1981. // Déclaration sur l'éducation des enfants de trois à huit ans. 12.e Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation, Lisbonne, Portugal, 3-4 juin 1981.
- CoE (1983). Déclaration sur l'enseignement secondaire obligatoire: les adolescents et les programmes d'études. 13.e Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation. Dublin, Ireland, 10-12 may 1983.
- CoE (1988). Projeto n.º 8 do CDCC: Inovação na educação primária. Relatório final. Conclusões e recomendações, 61-75. Tradução de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro. // Project no. 8 of the CDCC: Innovation in primary education. Final report. Conclusions and recommendations, 63-76. Strasbourg: Council of Europe, Council for Co-operation (CDCC). // Project nº 8 du CDCC: L'innovation dans l'enseignement primaire. Rapport final. Conclusions et recommandations, 61-75. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil pour la Coopération Culturelle (CDCC).
- CoE (1997). Education 2000: Tendances, convergences et priorités pour la coopération paneuropéenne. 19.e Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation. Kristiansand, Norvège, 22-24 juin 1997.
- COELHO, Carlos Meireles (1996). Evolução da estrutura dos sistemas educativos de Portugal e Espanha. Rumos, n.º 12 (no 10.º aniversário da Lei de Bases do Sistema Educativo. Porto Editora.).
- DELORS, Jacques, *et al.* (1996). Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.
- ES (1836). Real decreto de 4 de agosto de 1836: Plan general de Instrucción Pública de Duque de Rivas.
- ES (1845). Real decreto aprobando el Plan General de estudios 17 de septiembre de 1845: Plan general de Estudios de Pedro José Pidal.
- ES (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 septiembre 1857 (Ley Moyano).

- ES (1868). Decreto de 25 de octubre de 1868: Plan general de Estudios de Manuel Ruiz Zorrilla.
- ES (1924). Real Decreto: Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924. Gaceta de Madrid 310, de 05/11/1924, 586 a 597.
- ES (1928). Real Decreto Ley de 21 de diciembre de 1928: Estatuto de Formación Profesional.
- ES (1953). LEY de 26 de febrero de 1953. BOE 58, de 27/02/1953, 1119 a 1130: sobre Ordenación de la Enseñanza Media.
- ES (1955). Ley de 20 de julio de 1955 sobre “Formación Profesional Industrial”. BOE 202 de 21/07/1955, 4442 a 4453.
- ES (1964). Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera de 10/03/1964 (PPO).
- ES (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto. BOE 187 de 06/08/1970, 12525 a 12546: General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, LGE.
- ES (1976). Decreto 707/1976, de 5 de marzo, BOE 88 de 1976-04-12, 7367 a 7373: sobre Ordenación de la Formación Profesional.
- ES (1980). Orden de 22 de julio de 1980, BOE 215 de 1980-09-06, 20156 a 20157: por la que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas extinguidas de Aprendizaje Industrial y Maestría Industrial, con la Formación Profesional de primero y segundo grados.
- ES (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. BOE 159 de 04/07/1985, 21015 a 21022: reguladora del Derecho a la Educación, LODE.
- ES (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990. BOE 238 de 04/10/1990, 28927 a 28942: de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE.
- ES (1991). Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio. BOE 152 de 26/06/1991, 21193 a 21195: por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- ES (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre. BOE 278 de 21/11/1995, 33651 a 33665: de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, LOPEG.
- ES (2002_a). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio. BOE 147 de 20/06/2002, 22437 a 22442: de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, LOCFP.

- ES (2002_b). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. BOE 307 de 24/12/2002, 45188 a 45220: de Calidad de la Educación, LOCE.
- ES (2003_a). Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. MEC. INECSE
- ES (2003_b). Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. BOE 223 de 17/09/2003, 34293 a 34296: por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. – (2005). Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. BOE 289 de 03/12/2005, 39854 a 39855: por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre.
- ES (2004). Evolución del Sistema Educativo Español. Madrid: MEC/D/CIDE.
- ES (2005). Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años. MEC. INECSE. Ramón Pajares Box.
- ES (2006_a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006, 17158 a 17207: LOE.
- ES (2006_b). Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre. BOE 3 de 03/012007, 182 a 193: por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- ES (2006_c). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. BOE 5 de 05/012007, 677 a 773: por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- ES (2007). PISA 2006: Informe Español. MEC
- EU (1990_a). *Education reform: Spain, 1989*. Brussels: Eurydice, 1990 / *La réforme de l'éducation non universitaire en Espagne*. Brussels: Eurydice, Helen Boreland-Viñas.
- EU (1990_b). *Réforme et expansion du système d'enseignement*. Brussels: UEE, EURYDICE. Arlette Barriuso de Ceuster.
- EU (1994). *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne*. Bruxelles: Eurydice / *A educação pré-escolar e o ensino primário na União Europeia*. Bruxelas: Eurydice.
- EU (1996). *A Decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94)*. Brussels: Eurydice. / *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Lisboa: EURYDICE, ME, 1998.

PT. ME/DAPP (1998_a). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia, 1984-1994* / EURYDICE. Lisboa: ME/DAPP.

EU (1997_a). *Secondary education in the European Union: structures, organisation and administration* / *L'enseignement secondaire dans l'Union Européenne: structures, organisation et administration*. Bruxelles: Eurydice. / *O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração*. Lisboa: EURYDICE, ME/DAPP, 1998.

EU (1997_b). *Tratado de Amesterdão*.

EU (2000). *Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions* / *Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa*, 23-24 de março de 2000.

EU (2001_a). *Plano de acção eLearning: Pensar o futuro da educação*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas, 28-03-2001.

EU (2001_b). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Bruxelas, 14-02-2001.

EU (2001_c). *Relatório da Comissão: Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Bruxelas, 31-01-2001.

EU (2001_d). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.

EU (2001_e). *Conclusões da Presidência: Conselho Europeu de Estocolmo*, 23 e 24 de março de 2001.

EU (2002_a). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010. Programa de trabalho sobre os objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação*. Direcção-Geral da Educação e da Cultura.

EU (2002_b). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice.

EU (2003). *Para uma Europa do Conhecimento: A União Europeia e a Sociedade da Informação*.

EU (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º 962/CE de 30 de dezembro de 2006.

- EU (2007). Tratado de Lisboa de 2007. Jornal Oficial da União Europeia C 306, de 17 de dezembro de 2007.
- EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.
- EU (2010). Communication from the Commission: EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / Comunicação da Comissão: EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. COM (2010). 2020.
- FAURE, Edgar; Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972_a). Learning to be. Paris: Unesco. / Apprendre à être. Paris: Unesco, Fayard, 1972_b. / Aprender a ser. Lisboa – S. Paulo: Bertrand, Dif. Ed. do Livro, 1974.
- FERNANDEZ DE PEDRO, Simeón; GONZALEZ DE LA FUENTE, Angel (1975). Apuntes para una historia de la formación profesional en España. *Revista de Educación*. Madrid 1975, n.º 239, p. 81-87. Ministerio de Educación y Ciencia, INCE.
- FERREIRA, José Brites (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Edições Magno.
- FIGUEIREDO, Maria Irene (2001). *Las reformas educativas portuguesa y española a finales del siglo XX – un estudio comparativo*. [Tesis doctoral.] Madrid: UNED.
- GARRIDO, José Luis García (1987). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- GARRIDO, José Luis García (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- GARRIDO, José Luis Garcia (1999). Problemas do ensino secundário superior. O ensino secundário em Portugal: estudos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- GASPAR, Teresa (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino. Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- GRÁCIO, Rui (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. João Evangelista LOUREIRO (coord.) *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HERNÁNDEZ GORDILLO, Adolfo (2007). *Cualificaciones Profesionales en el Ámbito Educativo Español*: Processus de Copenhague. Gijón (Espanha). 29 de junio de 2007.
- HERNÁNDEZ GORDILLO, Adolfo (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*. *Profesiones* 111. Enero-febrero 2008.
- LORENZO VICENTE, Juan Antonio (1996). *Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España*. *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n.º2. Madrid: Universidad Complutense.
- MARKOWITSCH, Jörg; LUOMI-MESSERER, Karin (2007/2008). Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones. *Revista europea de formación profesional* 42/43. Número temático: Marco Europeo de Cualificaciones. 2007/3, 2008/1. CEDEFOP.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a Jesus (2002). *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. València: Universitat de València.
- MARTINS, António; PARDAL, Luís; DIAS, Carlos (2007). O currículo no ensino técnico e profissional em Portugal e Moçambique: os (des)acertos na sua estrutura e desenvolvimento. *Educação e Trabalho: representações, competências e trajectórias*. / org. Luís Pardal *et al.*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, António; PARDAL, Luís; DIAS, Carlos (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1997). *Linhas orientadoras para a educação secundária: uma visão prospectiva, comparada e histórica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; COTOVIO, Ana Paula (2009_a). *Educação secundária obrigatória: os percursos de Portugal e Espanha*. *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla (Org.). Comunicação n.º 74. Bragança: SPCE, IPB, CdRom. ISBN: 978-972-745-102-9.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; FERREIRA, Ana Bela; FERREIRA, Lúcia (2009_b). *Ciclo 3/8 como primeira etapa da educação básica: condições e desafios*. *Investigar, avaliar,*

descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla (Org.). Comunicação n.º 68. Bragança: SPCE, IPB, CdRom. ISBN: 978-972-745-102-9.

MEIRELES-COELHO, Carlos; FERREIRA, Ana Bela; FERREIRA, Lúcia; SOUSA, Sofia (2009_c). O ciclo 3 / 8 anos: a primeira inclusão na educação básica. 1.º Congresso Internacional: *Ser professor de educação especial. Actas do Congresso*. 27 a 29 de novembro de 2009. Almada: Pin-ANDEE, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_a). Educação antiga e medieval: um roteiro cronológico (até 1415). Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_b). Educação na idade moderna: um roteiro cronológico (1415-1789). Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_c). Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico (1789-1945). Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_d). Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010). Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

MEIRELES-COELHO, Carlos; NEVES, M^a de Fátima (2010_e). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-989-96656-3-7..

MONEREO, Carles (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Graó.

NENO, José PINHO (1985). O sistema de ensino português e a formação profissional. *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Coordenação de João Evangelista Loureiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NEVES, Maria de Fátima Fernandes (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

OECD/OCDE (1976). *Decision-making in educational systems: the experience in three OECD countries. Country reports: summaries. / La prise des décisions dans les systèmes d'éducation: l'expérience de trois pays de l'OCDE. Projets nationaux, synthèse et évaluation*. Paris: OCDE. (1976-77).

OECD/OCDE (1983). *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*. Paris:

OCDE.

OECD/OCDE (1989). *L'éducation et le changement structurel : Exposé du Comité de L'éducation*. Paris: OCDE.

OECD/OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*. [DEELSA/ED/CERI/CD\(2002\)9](#).

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

PROST, Antoine (2004). *Repenser l'école obligatoire*. Les débats du CNP. Paris: Albin Michel.

PT (1759). Alvará de 1759 (1759-05-19): confirma os Estatutos da Aula do Comércio

PT (1836). Decreto de 1836-11-17: aprova o plano dos liceus nacionais

PT (1852_a). Decreto de 1852-12-16: cria o ensino agrícola (DG. 300 de 1852-12-20)

PT (1852_b). Decreto de 1852-12-30: cria o ensino industrial (DG. 1 e 2 de 1853-01-1/2)

PT (1860). Decreto 133 (1860-06-12): regulamenta os liceus nacionais, indicando pela primeira vez os anos que compõem o ensino liceal

PT (1918). Decreto n.º 5029. DR, 1.ª série, n.º 263, de 1918-12-05, 2067 a 2112: organiza o ensino industrial e comercial.

PT (1936). Decreto n.º 27084. DR, 1.ª série, n.º 241, de 1936-10-14, 1235 a 1243: reforma o ensino liceal.

PT (1947_a). Decreto-Lei n.º 36409. DR, 1.ª série, n.º 158, de 1947-07-11, 646 a 648: reforma o ensino técnico

PT (1947_b). Decreto-Lei n.º 36507. DR, 1.ª série, n.º 216, de 1947-09-17, 879 a 887: reforma do ensino liceal.

PT (1947_c). Lei n.º 2025. DR, 1.ª série, n.º 139, de 1947-06-19, 571 a 576: reforma do ensino técnico profissional.

PT (1948). Decreto n.º 37029. DR, 1.ª série, n.º 198, de 1948-08-25, 844 a 911: Estatuto do ensino profissional industrial e comercial.

PT (1956). Decreto-Lei 40964. DR, 1.ª série, n.º 284, de 1956-12-31, 2076 a 2087: prolonga o ensino primário obrigatório de 4 anos para o sexo masculino.

- PT (1960). Decreto-Lei n.º 42994. DR, 1.ª série, n.º 125, de 1960-05-28, 1271 a 1272: torna o ensino primário obrigatório de 4 anos para ambos os sexos.
- PT (1964). Decreto-Lei n.º 45810. DR, 1.ª série, n.º 160, de 1964-07-09, 876 a 877: amplia a escolaridade obrigatória, para os menores de ambos os sexos, até aos catorze anos até à obtenção da 6ª classe.
- PT (1967). Decreto-Lei n.º 47480. DR, 1.ª série, n.º 1, 1967-01-02, 1 a 4: unifica o 1º ciclo liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico no ciclo preparatório do ensino secundário.
- PT (1968). Portaria n.º 23529. DR, 1.ª série, n.º 188, 1968-08-09, 1167: cria o ciclo preparatório da telescola ou ciclo preparatório TV.
- PT (1973). Lei n.º 5/73. DR, 1.ª série, n.º 173, de 1973-07-25, 1315 a 1321: aprova as bases do sistema educativo, conhecida como Reforma Veiga Simão.
- PT (1974). Decreto-Lei n.º 830/74. DR, 1.ª série, n.º 303, 11.º supl., de 1974-12-31, 1670-(195) a 1670-(200): converte os institutos industriais em institutos superiores de engenharia, de nível universitário. – (1975). Decreto-Lei n.º 313/75. DR, 1.ª série, n.º 145, de 1975-06-26, 877 a 878: os institutos comerciais de Lisboa, Porto e Coimbra passam para a dependência da Direção-Geral do Ensino Superior. – (1976). Decreto-Lei n.º 316/76. DR, 1.ª série, n.º 10, de 1976-04-29, 940: as escolas de regentes agrícolas passam para a dependência da Direção-Geral do Ensino Superior. – (1976). Decreto-Lei n.º 327/76. DR, 1.ª série, n.º 106, de 1976-05-06, 1017 a 1020: converte os institutos comerciais em escolas superiores, que passam a designar-se institutos superiores de contabilidade administração. – (1977). Decreto-Lei n.º 427-B/77. DR, 1.ª série, n.º 238, de 1977-10-14, 2492 (5) a 2492 (6): institui o ensino superior de curta duração. Ratificado, com emendas, pela Lei n.º 61/78, DR, 1.ª série, n.º 172, de 1978-07-28, 1530 a 1531. – (1979). Decreto-Lei n.º 513-T/79. DR, 1.ª série, n.º 296, de 1979-12-26, 3350 (60) a 3350 (64): define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava “ensino superior de curta duração”.
- PT (1983). Despacho Normativo n.º 194-A/83. DR, 1.ª série, n.º 243, supl., de 1983-10-21, 3668 (2) a 3668 (10): cria cursos profissionais e técnico-profissionais.
- PT (1984). *Exame de política educativa de Portugal pela OCDE*. Lisboa: ME/GEP.
- PT (1986). Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE). DR, 1.ª série, n.º 237, 1986-10-14: estabelece o quadro geral do sistema educativo. Alterada pela Lei n.º

115/97. DR, 1.^a série, n.º 217, 1997-09-19: primeira alteração da LBSE (artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º). Alterada pela Lei n.º 49/2005 (LBSE republicada e renumerada na sua totalidade. DR, 1.^a série, n.º 166, 2005-08-30: segunda alteração da LBSE (artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º) e primeira alteração da Lei n.º 37/2003 (artigo 16.º). Alterada pela Lei n.º 85/2009. DR, 1.^a série, n.º 166, 2009-08-27: terceira alteração da LBSE (n.º 4 do artigo 6.º).

PT (1989_a). Decreto-Lei n.º 26/89. DR, 1.^a série, n.º 18, 1989-01-21, 246 a 249: cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Revogado pelo Decreto-Lei 70/93. DR, 1.^a série-A, n.º 58, 1993-03-10, 1090 a 1094. Revogado pelo Decreto-Lei 4/98. DR, 1.^a série-A, n.º 6, 1998-01-08, 113 a 119.

PT (1989_b). Decreto-Lei n.º 286/89. DR, 1.^a série, n.º 198, 1989-08-29, 3638 a 3644: estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986). Alterado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. DR, 1.^a série-A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267. Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. DR, 1.^a série-A, n.º 240, 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007. DR, 1.^a série, n.º 251, 31 de dezembro de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/2011. DR, 1.^a série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150.

PT (1992). *Estrutura dos sistemas educativos da comunidade europeia*. Lisboa: ME/GEP.

PT (1994_a). Parecer n.º 1/94 do CNE: sobre a educação pré-escolar em Portugal. Conselho relator: João Formosinho. DR, 2.^a série, n.º 135, 1994-06-14, 5800-(14) a 5800-(28).

PT (1994_b). Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário: 1989-1992. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

PT (2001_a). Decreto-Lei n.º 6/2001. DR, 1.^a série-A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267. Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. DR, 1.^a série-A, n.º 240, 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007. DR, 1.^a série, n.º 251, 31 de dezembro de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/2011. DR, 1.^a série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150. Altera o Decreto-Lei n.º 286/89. DR, 1.^a série, n.º 198, 1989-08-29, 3638 a 3644: estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986).

PT (2001_b). Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional.

Lisboa: ME, GAVE.

PT (2004_a). As bases da educação: actas de um Seminário realizado em 16 e 30 de outubro de 2003. Contém em anexo Parecer n.º 1/2004: sobre a Proposta e os Projectos da Lei de Bases da Educação / do Sistema Educativo. [org.] Conselho Nacional de Educação; dir. Manuel Miguéis. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

PT (2004_b). Despacho Conjunto n.º 453/2004. DR, 2.ª série-A, n.º 175, 2004-07-27, 11296 a 11307: regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional

PT (2004_c). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: ME, GAVE.

PT (2007_a). Decreto-Lei n.º 43/2007. DR, 1.ª série, n.º 234, de 2007-02-22, 1320 a 1328: aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

PT (2007_b). PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses. Lisboa: ME, GAVE.

PT (2009_a). Parecer n.º 3/2009 do CNE: sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Conselheiros relatores: Domingos Xavier Viegas; Joaquim Azevedo; Maria Emília Brederode Santos; Maria Odete Valente. DR, 2.ª série, n.º 122, 2009-06-26, 24.960 a 24.966.

PT (2009_b). Portaria n.º 782/2009. DR, 1.ª série, n.º 141, 2009-07-23, 4776 a 4778: regula o Sistema Nacional de Qualificações.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

SCHWARTZ, Bertrand (1973). *L'éducation demain*. Paris: Aubier Montaigne.

SELLIN, Burkart (2007/2008). Propuesta para un marco europeo de cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad. Revista europea de formación profesional 42/43. Número temático: Marco Europeo de Cualificaciones. 2007/3, 2008/1. CEDEFOP.

SIMÃO, José Veiga (1970). *Discurso proferido pelo Ministro Prof. Doutor José Veiga Simão no acto de transmissão de poderes*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

- UN (1948). The Universal Declaration of Human Rights. Declaração Universal dos Direitos Humanos. New York: U.N.
- UN (2000). Declaração do Milénio das Nações Unidas. Nova Iorque, 6-8 setembro de 2000.
- UN.ILO/OIT (1973). Convenção n.º 138 da Conferência Geral da OIT: Idade mínima de admissão ao emprego.
- UNESCO (1968). Conférence internationale sur la planification de l'éducation. (Paris, 6-14 août 1968).
- UNESCO (1970). Les tendances de l'éducation en 1970. Une enquête internationale. Paris-Genève. UNESCO : BIE.
- UNESCO (1974). Réunion des experts sur le cycle de base des études. Rapport final (24-29 juin 1974). Paris: UNESCO. / Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study: Final report. 24-29 June' 74. Paris: Unesco, ED-74/CONF.622/5.
- UNESCO (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.
- UNESCO (2004). Conférence internationale de l'éducation, 47e session, Rapport final. / Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. Conferencia Internacional de Educación. 47.ª Reunión, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. (2008). 11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Anexo I a: Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)

	Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications		
	Knowledge	Skills	Competence
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in a structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools	work or study under supervision with some autonomy
Level 3 The learning outcomes relevant to Level 3 are	knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information	take responsibility for completion of tasks in work or study adapt own behaviour to circumstances in solving problems
Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are	factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study	exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
Level 5 The learning outcomes relevant to Level 5 are	comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others
Level 6 The learning outcomes relevant to Level 6 are	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decisionmaking in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups
Level 7 The learning outcomes relevant to Level 7 are	highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
Level 8 The learning outcomes relevant to Level 8 are	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research

Anexo I b: Descriptores para definir los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)

	Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones.		
	Conocimientos	Destrezas	Competencia
	En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos	En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos)	En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía
Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1:	Conocimientos generales básicos	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado
Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2:	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía
Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3:	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas
Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4:	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio
Nivel 5 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5:	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
Nivel 6 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6:	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
Nivel 7 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7:	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos
Nivel 8 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8:	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación

Anexo I c: Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

	Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações		
	Conhecimentos	Aptidões	Competência
Nível 1 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado
Nível 2 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas coerentes por meio de regras e instrumentos simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
Nível 3 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho
Nível 5 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos	Gerir e supervisionar em contexto de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
Nível 6 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão de desenvolvimento profissional individual e coletivo
Nível 7 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área ou nas interligações entre várias	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
Nível 8 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação